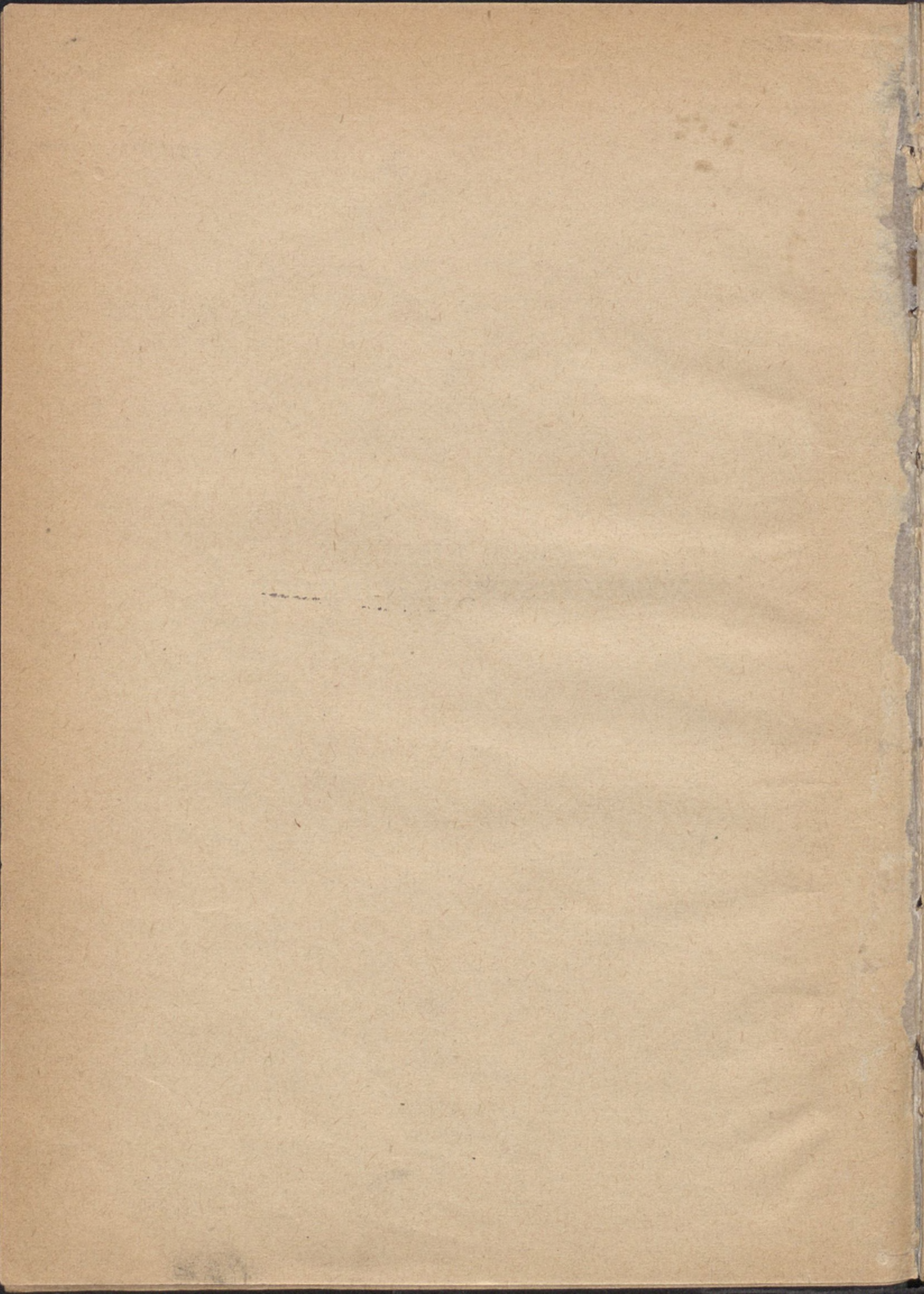
GŁÓWNE KIERUNKI NOWOCZESNEJ PSYCHOLOGII



BIBLIOTEKA DZIEŁ PEDAGOGICZNYCH

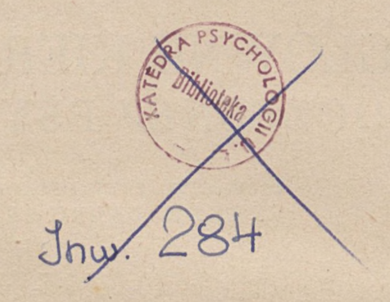
Rok XII № 55

Prof. W. O. DÖRING

GŁÓWNE KIERUNKI NOWOCZESNEJ PSYCHOLOGII

TŁUMACZYŁ Z NIEMIECKIEGO
STEFAN DĄBROWSKI

NAKŁADEM „N A S Z E J K S I Ę G A R N I", SP. AKC.
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO. WARSZAWA. 1937.





Zakł. Graf. „NASZA DRUKARNIA", Warszawa, Sienna 15.

OD TŁUMACZA.

Prof. W. O. Döring, autor kilku dzieł z zakresu psychologii pedagogicznej, jak „Psychologia pedagogiczna” (Pädagogische Psychologie), „Badania nad psychologią nauczyciela” (Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers), napisał w formie dość przystępnej niewielkich rozmiarów książkę, w której scharakteryzował nowe kierunki psychologii. Ze względu na to, że nauczycielstwo polskie wyczuwało brak książki, która by informowała o tym, co się dzieje w psychologii nowoczesnej, postanowiono przetłumaczyć ją na język polski. Książka miała być początkowo wydana w niewielkiej ilości egzemplarzy przez Wydział Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego Okręgu Lubelskiego i przeznaczona dla Wyższych Kursów Nauczycielskich. Przypuszczając jednak, że może ona zainteresować i szersze warstwy nauczycieli, zdecydowano rozszerzyć jej zasięg przez wydanie w Bibliotece Dzieł Pedagogicznych.

Książka posiada znaczną wartość dydaktyczną. Autor jej nie ogranicza się bowiem do przedstawienia poszczególnych kierunków psychologii, lecz dostrzegając w ich rozwoju pewną prawidłowość stara się je ująć w sposób powiązany. Dzięki temu, nie zniekształcając omawianych kierunków, pozwala czytelnikowi łatwiej się

w nich zorientować. Zasadnicze myśli stara się przedstawić w sposób zwięzły, lecz unika zbytnich uogólnień, dąży do możliwie przystępnego ich ujęcia, posługując się przykładami, wskazując na podobieństwa i różnice, występujące w ujmowaniu zagadnień przez poszczególne kierunki itd.

Poza wyszczególnionymi zaletami tej książki jest jeszcze inny wzgląd, który przyczynił się do podjęcia jej tłumaczenia: autor jej próbuje przy omawianiu poszczególnych kierunków psychologicznych podać wypływające z nich ważniejsze wnioski pedagogiczne.

Trudności, jakie powstały przy tłumaczeniu książki, nie zawsze dało się pokonać. Dla wielu terminów tłumacz nie mógł znaleźć odpowiedników w języku polskim, niekiedy musiał poprzestać na omówieniu ich. — Czasami trzeba było uciekać się do dodatkowych wyjaśnień, nie wszystkie bowiem ujęcia autora wydawały się dostatecznie zrozumiałe — niektóre z nich posiadały charakter zbyt fragmentaryczny, były za mało wykończone. Z tych też względów opuszczono w tłumaczeniu rozdział o psychologii całości („Szkoła Lipska" Kruegera).

Wyjaśnienia zamieszczone w odnośnikach pochodzą od tłumacza. Tytuły dzieł wymienione przez autora w tekście zostały przetłumaczone — w odnośnikach podano te tytuły w języku oryginału. Ze względu na to, że autor podawał liczby stronic cytowanych dzieł tylko w części książki, liczby te zostały w ogóle opuszczone.



WSTĘP.

Kto żąda od nauki, aby stanowiła zamknięty, jednolity system, tego psychologia nowoczesna rozczaruje. Przedstawia ona bowiem tak wielką różnorodność kierunków pozornie poplątanych ze sobą, że uzasadnionym wydaje się pogląd sceptyków głoszących: „nie ma dzisiaj w ogóle nauki psychologii, jest tylko chaos niepowiązanych mniemań".

Jednak zapatrywanie takie jest na pewno fałszywe. Chociaż bowiem dzisiejsza psychologia rozpada się na wielką ilość kierunków, to jednak kierunki te łączy wewnętrznie jednolity sens rozwojowy. Obraz, jaki przedstawiała psychologia około stu lat temu, był zapewne bardziej wykończony. Panował wtedy punkt widzenia nauk przyrodniczych, który się ściśle łączył z mechanistycznym ujmowaniem życia psychicznego. Prawie wszyscy ówcześni psychologowie stali na stanowisku nauk przyrodniczych lub medycyny, przenosząc do psychologii zasadnicze pojęcia i metody tych nauk. Za pomocą skomplikowanych aparatów, drogą eksperymentów starali się oni uchwycić elementarne procesy psychiczne i wykryć prawidłowość zachodzącą w ich stosunkach ze światem otaczającym, a następnie przez składanie tych elementów psychicznych wytłumaczyć wyższe

wytwory i procesy psychiczne. Przy tym i tutaj zużytkowali oni schemat pojęciowy nauk przyrodniczych, szczególnie pojęcie ślepo, mechanicznie zachodzącej prawidłowości przy łączeniu się wyobrażeń.

Jasnym jest, że tego rodzaju psychologia niewiele mogła dać nauczycielowi. Nauczyciel szuka bowiem w psychologii zrozumienia takich właśnie procesów, których nie może wytłumaczyć ślepa mechanika, mianowicie sensownego działania psychicznego. Jak można wpłynąć na dziecko, aby coś wykonało, np. napisało wypracowanie z języka polskiego, rozwiązało jakieś zadanie matematyczne itd., jakie warunki psychiczne powinny być przy tym wzięte pod uwagę, jakie skutki psychiczne wywołuje w dziecku wychowawcze działanie nauczyciela itd., wszystko to powinna mu psychologia wyjaśnić. Mechanistycznie jednak i atomistycznie nastawiona psychologia nie mogła mu dać żadnej odpowiedzi na te niecierpiące zwłoki pytania. Nie zajmowała się ona bowiem całym człowiekiem i jego psychicznymi wyczynami, lecz jedynie czuciami i wyobrażeniami oraz ich skojarzeniami zachodzącymi mechanicznie. Dlatego też zrozumiałym jest, że właśnie starsza generacja nauczycieli przeciwstawia się psychologii częściowo jeszcze i dzisiaj, wątpiąc i przyjmując postawę wyczekującą.

W psychologii nowoczesnej dokonał się stanowczy zwrot, który zresztą zaznaczył się nie tylko w filozofii, lecz również we wszystkich naukach humanistycznych, a szczególnie w naukach przyrodniczych o kierunku biologicznym: mianowicie zwrot od mechanistycznego sposobu ujmowania do teleologicznego [1]), od nastawienia atomistycznego do całościowego. To stanowi ów sens

---

[1]) Celowego.

rozwojowy, wyżej podkreślony, który spaja wewnętrznie różnorodne kierunki nowoczesnej psychologii. Obecnie dąży się do zrozumienia poszczególnych procesów i stanów psychicznych nie na podstawie elementów, lecz całości życia psychicznego. Psychologia *wyjaśniająca*, która kierowała się prawem przyczynowym, przekształciła się stopniowo poprzez te różne kierunki na psychologię *pojmującą*, która z sensu całości stara się wyprowadzić znaczenie szczegółu. Taka psychologia może dać nauczycielowi to, czego on szuka, mianowicie zrozumienie sensownego działania psychicznego, całości osoby dziecka, rozwoju dziecka w ogóle i znaczenia poszczególnych faz rozwojowych.

Ta dążność do zrozumienia całości doprowadziła też do poznania, że życie duszy posiada *wymiar w głąb*, że różne procesy psychiczne mogą pochodzić z różnych pokładów duszy, że obok świadomego życia duchowego istnieje życie nieświadome. Ten zwrot do *psychologii głębin* ma specjalnie duże znaczenie dla nauczycieli, co zostanie jeszcze wykazane w dalszym ciągu tego zestawienia.

Okaże się przy tym, że nowoczesna psychologia nietyle przezwyciężyła i odrzuciła dawną psychologię, ile wchłonęła ją. Również psychologia oparta na podstawach przyrodniczych doszła do ważnych rezultatów i nadal będzie mieć ważne zagadnienia do rozwiązania. Zaznacza się ona jeszcze i dzisiaj w wielkim prądzie nowoczesnej psychologii. W chwili gdy ruch wahadłowy od psychologii opartej na naukach przyrodniczych do psychologii humanistycznej osiągnął największą swą rozpiętość, zaczynają się pojawiać oznaki nowej syntezy. Dialektyczna metoda Hegla przejawia się i w rozwoju nowoczesnej psychologii: od tezy poprzez antytezę do

syntezy. A w syntezie przeciwieństwa są równocześnie uwypuklone i przezwyciężone.

Niniejsze zestawienie głównych kierunków psychologii powinno wykazać, że rozwój nowoczesnej psychologii dokonywał się i dokonuje w sposób wyżej przedstawiony.

1. PSYCHOLOGIA KOJARZENIOWA.

Wielcy, twórczy pedagogowie poprzednich wieków zdawali już sobie sprawę z tego, że wszelkie zasady kształcenia należy oprzeć na naturze dziecka. Nie wpadli jednak na myśl, aby życie dziecka badać metodycznie; stąd usiłowania ich noszą charakter czegoś przypadkowego, jakiegoś błądzenia po omacku, które wprawdzie doprowadzało czasem do szczęśliwego odkrycia, ale często trafiało w próżnię lub chwytało się fałszu. Można tu wymienić Komeńskiego, Rousseau'a, Pestalozziego. Ich metodą — o ile w ogóle można o niej mówić — było pełne fantazji przenoszenie się w duszę dziecka i zużytkowywanie własnych wspomnień dziecięcych. Wprawdzie w czascah Pestalozziego również pewien lekarz, Dietrich Tiedemann, pobudzony przez pedagogów, napisał książkę o psychologii dziecka p. t.: „Obserwacje nad rozwojem uzdolnień duchowych dzieci" [1]), fakt ten jednak był całkowicie przeoczony przez szeroki ogół.

Nagły zwrot nastąpił dopiero wtedy, gdy Herbart dowiódł swym twórczym czynem (1824),

---

[1]) Tiedemann D. Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kinder, 1789.

że — w przeciwieństwie do poglądu Kanta — „Psychologia jako nauka” istnieje. Jednak i Herbart nie oparł się ostatecznie na doświadczeniu. Jego psychologia na równi z pedagogiką jest konstrukcją pojęciową. Zdradza to już sam tytuł: „Psychologia jako nauka oparta na doświadczeniu, metafizyce i matematyce” [1]). Dlatego znajdujemy u niego poglądy, które nie pokrywają się z żywym doświadczeniem, a szczególnie z odrębnością rozwoju dziecka. To, że Herbart całe życie psychiczne oparł na statyce i mechanice wyobrażeń, a uczucie i wolę uznał za zjawiska pochodne, wydaje się nam dzisiaj bardzo odległe od życia. Książki, napisane pod wpływem Herbarta i zajmujące się psychologią dziecka, mianowicie Sigismunda „Dziecko i świat” [2]) oraz Kussmaula „Badania nad życiem noworodków” [3]) nie mogły również zapłodnić nauki na czas dłuższy.

Gdy około XIX w. filozofia idealistyczna i dogmatycznie zabarwiona nauka zdyskredytowały się, a nauki przyrodnicze — przeciwnie — zaczęły się rozwijać, wtedy i przed psychologią otworzyła się droga do badań empirycznych. Jednak intelektualistyczny i mechanistyczny punkt widzenia Herbarta utrzymał się. Starano się więc całe życie psychiczne sprowadzić do wyobrażeń i ich kojarzenia. Dlatego kierunek ten można nazwać psychologią kojarzeniową. Okresem jej rozkwitu była druga połowa XIX w. Uprawiana ona jednak jest i dzisiaj. Jej najwybitniejszym przedstawicielem

---

[1]) Herbart. Psychologie als Wissenschaft, neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik, 1824.

[2]) Sigismund. Kind und Welt, 1856.

[3]) Kussmaul. Untersuchungen über das Seelenleben des neugeborenen Menschen, 1859.

jest profesor T. Ziehen, którego „Podręcznik psychologii fizjologicznej”[1]) jest uważany za klasyczny podręcznik psychologii kojarzeniowej.

Kierunek ten charakteryzuje przede wszystkim nastawienie przyrodnicze. Wyróżnia on te zagadnienia, które są bliskie naukom przyrodniczym, szczególnie fizjologii, głównie zagadnienia postrzeżeń zmysłowych uwarunkowanych przez podniety fizyczne. Za pomocą środków zaczerpniętych z metodyki nauk przyrodniczych psychologia fizjologiczna stara się wykryć związki między podnietą i czuciem, oznaczyć wartości progowe itd.

Przy tym wyraźnie przyjmuje ona mechanistyczny punkt widzenia. Nasze życie psychiczne składa się, według niej, z elementów — z wyobrażeń w najdalszym znaczeniu tego słowa — a wszystkie procesy i złożone wytwory psychiczne sprowadza ona do mechanicznego działania — łączenia i rozłączania — tych wyobrażeń. Również wyższe procesy duchowe — myślenie i działanie wyobraźni — są według tego ujęcia tylko kojarzeniami, t. zn. związkami wyobrażeń, zachodzącymi według ogólnych, ślepo działających praw. Bada ona te ogólne prawa łączenia się, prawa kojarzeniowe i stara się wykazać w sposób ogólny ich zgodność z poszczególnymi procesami psychicznymi. Jest więc ona psychologią ogólną i jako taka nie interesuje się tym, co jest indywidualne w zjawiskach psychicznych. Sprowadzając wszystkie procesy

---

[1]) Ziehen T. Leitfaden der physiologischen Psychologie. (Tłum. polskie p. t. „Zasady psychologii fizjologicznej”, dokonane z 4-go wyd. niem. przez A. Mahrburga, 1900).

psychiczne do kojarzenia wyobrażeń przyjmuje ona jednostronny, intelektualistyczny punkt widzenia.

W wymienionej książce T. Ziehen'a — znajduje się przede mną 10-te jej wydanie — czucia i wyobrażenia zajmują przeszło trzy czwarte dzieła. Całe życie psychiczne przedstawione jest według schematu: czucie — kojarzenie — działanie. Uczucie ujęte jest nie jako samodzielny proces psychiczny, lecz jako właściwość czuć i wyobrażeń. „W każdym czuciu wyróżniamy trzy cechy: jakość, intensywność i towarzyszące mu zabarwienie uczuciowe. Do tego dochodzą jeszcze cechy przestrzenne i czasowe uczuć". Co należy według Ziehen'a rozumieć przez wyobrażenie, wyjaśnią następujące zdania: „Weźmy najprostszy wypadek, gdy pewne złożone czucie, np. czucie wzrokowe róży, wystąpiło po raz pierwszy równolegle z podrażnieniem naszej kory mózgowej. Do takiego czucia dołącza się świadoma gra motywów, czyli kojarzenie. Równocześnie tworzy się obraz pamięciowy widzianej róży, czyli, mówiąc fizjologicznie, w korze mózgowej pozostaje ślad zaszłego w niej podrażnienia. Wnioskujemy o tym i musimy wnioskować na podstawie faktu, że rozpoznajemy tę różę, gdy ją ponownie widzimy, że możemy ją sobie przypomnieć, że możemy odtworzyć jej obraz w wyobraźni. Obraz pamięciowy, jaki każde czucie pozostawia po sobie, nazwaliśmy również wyobrażeniem". „Czucie [1]) określamy jako proces psychiczny, powodowany aktualną podnietą, wyobrażenie jako proces psychiczny, występujący na miejscu czucia, po zniknięciu podniety". Dla

---

[1]) Równoznacznikiem terminu „czucie" jest termin „wrażenie", używany niekiedy w niniejszym tłumaczeniu.

podkreślenia, że wyobrażenie różni się od czucia jakościowo, Ziehen dodaje: „Czucie różni się od wyobrażenia cechą zmysłowej żywości".

Specjalnie interesująca jest tu dla nas nauka Ziehn'a o kojarzeniu wyobrażeń, w szczególności jego ujęcie praw kojarzeniowych. Pisze on: „Główne prawo kojarzenia wyobrażeń możemy przedstawić w ujęciu psychologicznym w następujący sposób: Każde wyobrażenie przywołuje, jako swój następnik, albo wyobrażenie podobne do niego pod względem treści, albo wyobrażenie, z którym ono samo lub z którego podstawowym czuciem jego własne podstawowe czucie występowało często równocześnie. Kojarzenie pierwszego rodzaju nazywa się również wewnętrznym, drugiego rodzaju — kojarzeniem zewnętrznym. Zasadą kojarzenia zewnętrznego jest równoczesność, wewnętrznego — podobieństwo". Ponieważ jednak równoczesność nie zawsze musi być absolutnie dokładna, ponieważ wywołują się wzajemnie raczej te wyobrażenia, które występowały bezpośrednio po sobie, dlatego Ziehen woli używać zwrotu „styczność" zamiast równoczesność i woli mówić kojarzenie przez styczność zamiast kojarzenie w jednym czasie. Dalej stwierdza on, że kojarzenie przez podobieństwo ma znaczenie tylko dla procesu rozpoznawania, nie ma zaś większego wpływu na dalszy przebieg kojarzenia wyobrażeń. Dlatego usuwa on kojarzenie przez podobieństwo z zasadniczego prawa kojarzenia wyobrażeń, które ujmuje w następujący sposób: „Każde wyobrażenie A wywołuje jako swój następnik takie wyobrażenie, które samo lub które-

go podstawowe czucie pozostaje w stosunku styczności do A, względnie do podstawowego czucia w A". Ze względu jednak na to, że każde wyobrażenie, a więc również i A, pozostaje w takim związku równoczesności z wieloma innymi wyobrażeniami, powstaje pytanie: które z tych wielu wyobrażeń złączonych z A nastąpi faktycznie po nim? Od jakich więc czynników zależy kojarzenie wyobrażeń? Ziehen sądzi, że przez swe badania nad kojarzeniem ustalił, że kojarzenie wyznaczają następujące czynniki: 1) wyraźność A; 2) zabarwienie uczuciowe A; 3) stopień pokrewieństwa kojarzeniowego, t. zn. ścisłość połączenia innych wyobrażeń z A; 4) łatwość pobudzania tych innych wyobrażeń, która zależy od ich konstelacji (tzn. od wzajemnych ich związków), od ich wyraźności i ich zabarwienia uczuciowego.

Najwyraźniej występują takie skojarzenia wyobrażeń *w procesach pamięci*. Z tego względu były one szczegółowo i skutecznie badane przez psychologów kojarzeniowców, zwłaszcza przez *Ebbinghaus'a* („O pamięci") [1]) i *G. E. Müllera*.

Jak jednak przedstawia sobie psychologia kojarzeniowa przebieg *wyższych* procesów psychicznych, zwłaszcza *myślenia i wyobraźni*? I one również powinny być procesami czysto kojarzeniowymi, przebiegającymi, stosownie do prawa kojarzenia, ślepo, mechanicznie, bez udziału jakiejkolwiek siły wyznaczającej cel. Ziehen pyta, na czym polega pozorna dowolność myślenia, i odpowiada: „Dokładna samoobserwacja uczy nas: tak zwane dowolne myślenie wyróżnia się tym, że poszukiwane wyobrażenie X, *wyobrażenie celu*, jest już w jakiś sposób, częściowo przez

[1]) *Ebbinghaus* H. Über das Gedächtnis, 1885.

bardzo skomplikowane kojarzenia, zawarte implicite w pierwszych wyobrażeniach szeregu, jak również i w dalszych. Przyjmowanie specjalnych „determinujących” tendencji, które znajdowałyby się poza prawami kojarzeniowymi, tzn. których nie można byłoby wyjaśnić na ich podstawie, jest całkiem zbyteczne”. Również u w a g ę ujmuje on jako proces kojarzeniowy. C h c e n i a, w znaczeniu celowego psychicznego działania, nie uznaje. Zamiast „ruchy woli”, mówi on: „ruchy, na które wpłynęły przypomnienia”. O woluntarystach orzeka: „Ich wola jest tylko logiczną abstrakcją wyprowadzoną z wielu pojedynczych, dowolnych działań człowieka. Wyjaśniliśmy wszystkie psychiczne procesy bez tej nowej władzy duszy, która nie przyczynia się do lepszego ich zrozumienia”.

Już we wstępie zaznaczono, że psychologia kojarzeniowa niewiele przyczyniła się do psychologicznego zrozumienia tych właśnie procesów psychicznych, które dzisiejszego nauczyciela, z punktu widzenia jego praktyki pedagogicznej, winny szczególnie interesować. Jedynie procesy u c z e n i a s i ę n a p a m i ę ć zostały przez nią gruntownie zbadane i oświetlone. Dzięki temu stała się ona istotnym oparciem dla starej szkoły nauczania, której czas rozkwitu przypada na okres panowania psychologii kojarzeniowej. W szkole tej panował również skrajny intelektualizm, który na pierwszy plan wysuwał życie kojarzeniowe na niekorzyść uczuć i woli. Posiadała ona, jak i ówczesna psychologia, charakter ogólny. Przejawiało się to w braku nastawienia na dziecko. Dziecko było traktowane przez tę szkołę jak człowiek dorosły, a więc stosownie do praw odpowiadających życiu psychicznemu człowieka dojrzałego. Indywidualność dziecka była zaledwie uwzględniana.

Na pytanie, co nowa szkoła zawdzięcza psychologii kojarzeniowej, wskazalibyśmy na podkreślone już ważne wyniki badania pamięci. Chociaż bowiem zagadnienie uczenia się ujmujemy dzisiaj o wiele szerzej i staramy się je rozwiązać z innego punktu widzenia niż psychologia kojarzeniowa — co poruszymy przy omawianiu psychologii całości — to jednak musimy dodać, że i w nowej szkole uczenie się pamięciowe odgrywa znaczną rolę. Przedstawimy tutaj krótko kilka ważnych wyników tego badania pamięci, wyników, które zostały osiągnięte na drodze bardzo dokładnych doświadczeń, aby wykazać, że mamy za co być wdzięczni psychologii kojarzeniowej.

U dzeici zdolność uczenia się [1]), tzn. łatwość uczenia się, jest mniejsza niż u dorosłych. Dzieci zużywają więcej czasu i więcej powtórzeń dla przyswojenia sobie określonego materiału.

Dzieci pamiętają jednak dłużej i lepiej, nie zapominają więc tak szybko jak dorośli. Jednak już z początkiem okresu dojrzewania szybkość zapominania wzrasta.

Dziewczęta do 13 lub 14 roku na ogół lepiej zapamiętują od chłopców. Potem stosunek ten powoli się odwraca.

Rozwój wprawy w uczeniu się jest większy u dorosłych niż u dzieci; u dzieci jednak utrata wprawy jest mniejsza.

Zdolność uczenia się wzrasta dzięki wprawie bardziej niż trwałe zapamiętywanie [2]).

---

[1]) Miarą zdolności uczenia się na pamięć jest szybkość uczenia się, a więc czas, oraz liczba powtórzeń, potrzebna dla odtworzenia bez błędu opanowywanego materiału.

[2]) Trwałość zapamiętywania zależy raczej od wieku i stopnia rozwoju jednostki, a mniej od wprawy, zdolność

Materiał sensowny łatwiejszy jest do wyuczenia i dłużej się go pamięta niż materiał pozbawiony sensu.

Materiał jest tym łatwiejszy do wyuczenia się i tym trwalej da się zapamiętać, im wyraźniej jego części występowały jako człony jednolitej całości.

Im większa uwaga przy uczeniu się, tym lepszy jego wynik.

Półgłośne uczenie się jest na ogół skuteczniejsze od cichego i głośnego.

Zwykłe powtarzanie czytania materiału przeznaczonego do nauczenia się jest mniej skuteczne, niż gdy się próbuje, za każdym razem na nowo, wypowiadać ten materiał z pamięci.

Metoda uczenia się całości jest lepsza od metody uczenia się części.

Materiałów, których opanowanie wymaga niewielu powtórzeń, wyucza się najlepiej przez powtórzenia następujące bezpośrednio po sobie. Przy opanowywaniu większego materiału powtórzenia należy podzielić na możliwie wiele posiedzeń.

Szybkie tempo uczenia się jest na ogół skuteczniejsze od powolnego.

---

uczenia się — odwrotnie — zależy raczej od chwilowego, doraźnego oddziaływania wprawy.

2. PSYCHOLOGIA APERCEPCYJNA.

Decydujący wpływ na dalsze kształtowanie się psychologii wywarł Wilhelm Wundt. Kierunek stworzony przez niego można nazwać psychologią apercepcyjną. Na równi z psychologią kojarzeniową odznacza się ten kierunek nastawieniem przyrodniczym. Wundt domaga się również ścisłości w badaniach psychologicznych i wprowadza do tych badań eksperyment. Jest więc właściwym założycielem psychologii eksperymentalnej. Odrzucił on metodę samoobserwacji, która nie pozwalała na taką ścisłość. Ze względu na to, że dokładne doświadczenia mogły być dokonywane przede wszystkim w dziedzinie wrażeń zmysłowych, Wundt zajmował się bardzo szczegółowo problemami z tej dziedziny. Zawsze przy tym uwzględniał równoległe procesy fizjologiczne, a swoje główne, trzytomowe dzieło psychologiczne zatytułował — podobnie jak Ziehen: „Zasady psychologii fizjologicznej" [1]). Zaznajamiając się z budową tego dzieła, jak i z najbardziej znaną książką Wundta p. t.: „Zarys psychologii" [2]) stwierdzamy, że utrzymany tu zo-

---

[1]) Wundt W. Grundzüge der physiologischen Psychologie, 3 t., 6 wyd. 1908—1911.

[2]) Wundt W. Grundriss der Psychologie, 15 wyd., 1922.

stał, tak jak w psychologii kojarzeniowej, atomistyczny punkt widzenia, według którego życie psychiczne winno być ujmowane jako związek elementów. Dzieła te bowiem mówią nam o psychicznych elementach, o złożonych wytworach psychicznych i o związku tych wytworów. Wprawdzie Wundt jest przekonany, że życie duchowe tworzy pewną całość, całość tę jednak tylko wtedy można pojąć, gdy przyjmie się, że jest złożona z elementów, względnie z elementarnych procesów, które są wytworami abstrakcji, a nie rzeczywistością. Ta złożona całość nie jest jednak prostą sumą elementów — do sumy tej dochodzi jeszcze coś, pewien twórczy moment, który nie da się ująć pojęciowo. Przez tę „zasadę twórczej syntezy" różni się Wundt zasadniczo od mechanistycznie zorientowanych zwolenników psychologii kojarzeniowej. Nawet najprostsze postrzeżenie powstaje przez twórczą syntezę. Elementami życia psychicznego są według Wundta czyste czucia i proste uczucia. „Wytwory, które składają się albo całkowicie, albo przeważnie z czuć, nazywamy wyobrażeniami; te, które składają się głównie z elementów uczuć — poruszeniami uczuciowymi" (Zarys psychologii). Rozróżnia on trzy główne formy wyobrażeń: 1) intensywne[1]) (np. dźwięki), 2) przestrzenne[2]), 3) czasowe[3]); również trzy

1) Wyobrażeniem intensywnym nazywa Wundt takie połączenie czuć, w którym każdy element połączony jest z jakimkolwiek drugim w taki sam sposób, w jaki połączony jest z jakimkolwiek trzecim, np. współdźwięk tonów *dfa*. Pojedyncze połączenia, na które ten współdźwięk da się rozłożyć (*df, da, fd* itd.), są w bezpośrednim ujęciu całkowicie równowartościowe. Dlatego wyobrażenie intensywne nazywa również Wundt związkiem czuć dających się kombinować w do-

formy poruszeń uczuciowych: 1) uczucia złożone, 2) wzruszenia, 3) procesy woli.

Podczas gdy Ziehen uważa uczucie za właściwość czuć, Wundt widzi w nim samodzielny proces psychiczny i wyprowadza z niego procesy woli. Te procesy woli mają, według jego mniemania, typowe znaczenie w ujmowaniu życia psychicznego w ogóle. Psychologowie kojarzeniowi widzieli w wyobrażeniach elementy wszelkiego życia psychicznego. Byli więc przedstawicielami — jak już podkreślaliśmy — intelektualistycznego punktu widzenia. Wundt, przeciwnie, uznaje się za w o l u n t a r y s t ę. „Psychologia woluntarystyczna wcale nie twierdzi, że chcenie jest jedyną, realnie istniejącą formą psychicznego stawania się, utrzymuje tylko, że tworzy ono, razem z blisko z nim związanymi uczuciami i wzruszeniami, równie nierozłączną część doświadczenia psychicznego jak czucia i wyobrażenia i że analogicznie do przebiegów woli wszystkie inne procesy psychiczne da się ująć jako ciągle wzrastające stawanie się w czasie".

Same s k o j a r z e n i a zachodzą mimowolnie. Wundt uważa je za przeżycia b i e r n e. Rozróżnia on: 1) p o ł ą c z e n i a, np. wyobrażenia przestrzenne i czasowe; 2) a s y m i l a c j e, tzn. zrównanie danego wrażenia z wrażeniem otrzymanym wcześniej; 3) k o m p l i k a c j e, tzn. skojarzenia wrażeń pochodzących z różnych dziedzin, np. wyobrażenie wzroko-

---

wolnym porządku. (W u n d t. Grundriss der Psychologie. Lipsk 1922, str. 110).

[2]) [3]) Według Wundta wyobrażenia przestrzenne i czasowe różnią się od intensywnych tym, że ich elementy połączone są ze sobą w sposób ściśle określony. Jeśli zmienimy porządek elementów, zmienia się wyobrażenie. Wyobrażenia te zwie on ekstensywnymi. (Tamże, strona 122).

we „cytryna" z czuciem smakowym „kwaśna"; 4) procesy rozpoznawania i poznawania; 5) procesy przypominania. Wszystkie te kojarzenia sprowadza Wundt do kojarzeń na zasadzie równości i styczności. Gdy np. na widok polany leśnej przypominamy sobie widziane wcześniej stado sarn, to według Wundta cały przebieg będzie się przedstawiał następująco: dane wyobrażenie polany leśnej przywołuje wcześniej istniejące, podobne mu wyobrażenie polany leśnej (kojarzenie na zasadzie równości) a z tym odtworzonym wyobrażeniem polany wiąże się wyobrażenie sarn, które przedtem razem z wyobrażeniem polany było przeżyte (kojarzenie na zasadzie styczności).

Podczas gdy skojarzenia w ujęciu Wundta są również podporządkowane mechanicznie działającym prawom kojarzeniowym, to wyższe procesy psychiczne, szczególnie myślenie i działanie wyobraźni, należy według niego ujmować jako procesy apercepcyjne. Pod apercepcją rozumiemy, według Wundta, wolę, która kieruje ruchem wyobrażeń, a zwłaszcza przesuwa wyobrażenia do centrum świadomości tak, że mogą one być uchwycone przez uwagę. Jasne i wyraźne zrozumienie wundtowskiego pojęcia apercepcji nie jest całkiem łatwe. Wiąże się to z obawą, jaką Wundt zdradzał przed używaniem w psychologii pojęć substratowych [1]). Chciał on za wszelką cenę uniknąć takich pojęć jak: siła, skłonność, zdolność itd. Zobowiązywało go do tego — tak zapewne myślał — jego ujęcie życia psychicznego jako czystego stawania się. Przyczyną tego mogła być obawa przed mylnym pojmowaniem jego psychologii w sensie starej psychologii władz. Faktem jest, że w książkach

---

[1]) Substrat — podkład, podścielisko.

Wundta nie znajdziemy zupełnie jasnego określenia pojęcia apercepcji. W pewnym miejscu swego dzieła mówi on: „Stan charakteryzowany swoistymi uczuciami, który towarzyszy jaśniejszemu ujmowaniu psychicznej treści, nazywamy uwagą; osobny proces, dzięki któremu jakaś treść psychiczna dochodzi do jasnego ujęcia, apercepcją". Apercepcja doprowadza więc treści psychiczne do jasnego ujęcia, tzn. uważa się ją za siłę lub zdolność, która kieruje ruchem naszych wyobrażeń. Dzięki temu przeciwstawia się tu mechanizmowi psychologów kojarzeniowych teleologiczną zasadę wyjaśniającą. Równocześnie otwiera się przez to drogę do zrozumienia wyższych procesów duchowych. Wundt nie uważa już myślenia i działania wyobraźni za procesy kojarzeniowe, lecz apercepcyjne, za przebiegi woli, które zachodzą nie ślepo, mechanicznie, lecz celowo.

Podczas gdy Wundt w wyjaśnianiu procesów kojarzeniowych zbliża się w niejednym względzie do atomistycznego ujmowania tych procesów przez psychologię kojarzeniową, to w swym pojmowaniu apercepcji uwalnia się od takiego ujęcia i wyraźnie przyjmuje całościowy punkt widzenia. Proces sądzenia (myślenie) nie jest połączeniem wyobrażeń, lecz „sądzeniem". Wyobrażenie złożone (całość), przedtem nierozczłonkowane i nieokreślone, jest przez sądzenie tak rozczłonkowane, że wyraźnym się staje związek między częściami. „Jeśli wyobrażenie złożone, poddane tego rodzaju analizie, nazwie się myślą, to sąd jest wtedy rozczłonkowaniem myśli na jej części składowe a pojęcie jest wytworem takiego rozczłonkowania". Czynność wyobraźni i myślenie są podobne do siebie w tym, że oznaczają procesy kształtowania, które zmierzają do rozczłonkowania i organizowania jeszcze nieokreślonych

i nierozczłonkowanych wyobrażeń złożonych, tzn. kompleksów przeżyć. Jednak podczas gdy w aktach wyobraźni nie chodzi o jaśniejsze i wyraźniejsze wypracowanie istotnych części składowych wyobrażenia złożonego, to właśnie akty myślenia zmierzają do ustalenia związków, jakie zachodzą między tymi częściami. Wundt nazywa czynność wyobraźni również „myśleniem oglądowym", a myślenie „wyobrażaniem przy pomocy pojęć".

Już podkreśliliśmy, że Wundt ze względu na swe przyrodnicze nastawienie odrzucił metodę samoobserwacji i oddał się w całości eksperymentalnemu badaniu procesów psychicznych. Było to dlań przeszkodą do głębszego wniknięcia w istotę wyższych procesów duchowych. Wprawdzie Wundt badał eksperymentalnie i procesy woli (myślenie i działanie wyobraźni były dlań przebiegami woli) za pomocą tzw. badania reakcyj. Ograniczało się ono jednak do badania stosunków czasowych i prawidłowości tych procesów, nie mogło więc nic powiedzieć o ich wewnętrznej istocie.

Chociaż Wundt nie mógł badać wyższych procesów psychicznych eksperymentalnie, to jednak starał się poddać analizie wyniki tych procesów, a więc takie wytwory duchowe jak: język, sztukę, obyczaje, mitologię, religię, prawo itd. Ponieważ wytwory te zakładały istnienie wspólnoty wielu jednostek, w szczególności wspólnoty ludowej, nazwał on tę dziedzinę psychologii — psychologią ludów. Dzięki pojęciu apercepcji w połączeniu z zasadą twórczej syntezy udało mu się ująć te wytwory kultury jako wyniki sensownego działania psychicznego, czego nie mogła dokonać ze swego mechanistycznego punktu widzenia psychologia kojarzeniowa. Dokonał on przez to pełnowartościowej pracy przygotowawczej dla psychologii rozwojowej, którą roz-

budował dalej wybitny uczeń i następca Wundta, F e l i k s K r u e g e r. Ogólne psychiczne prawa rozwojowe wyprowadził Wundt ze swoich trzech zasad przyczynowości psychicznej. Te zasady brzmią: 1-o. Z a s a d a p s y c h i c z n y c h w y p a d k o w y c h (lub twórczej syntezy): każdy złożony wytwór psychiczny, np. dźwięk, wyobrażenie przestrzenne, wzruszenie itd. posiada właściwości, które są czymś więcej niż zwykłą sumą jego elementów. W tym właśnie przejawia się zasada twórczej syntezy. 2-o. Z a s a d a p s y c h i c z n y c h r e l a c j i: każda poszczególna treść psychiczna otrzymuje swe znaczenie przez związek, w jakim pozostaje z inną treścią psychiczną. 3-o. Z a s a d a p s y c h i c z n y c h k o n t r a s t ó w: procesy psychiczne przeciwne sobie, a więc kontrasty, wzmacniają się wzajemnie w odpowiednich warunkach. Przez ustanowienie tych zasad wykazał Wundt najwyraźniej, że nie przyjmuje przyrodniczo-mechanistycznego punktu widzenia psychologii kojarzeniowej. Te prawa bowiem nie mają znaczenia dla nauk przyrodniczych [1]). Już podkreślaliśmy, że Wundt wiązał te zasady z prawami rozwojowymi. „Naprzeciw trzech zasad psychicznej przyczynowości stoi równa im ilość praw rozwojowych, które można uważać za zastosowanie tych pierwszych do szerszych związków psychicznych. Nazywamy je prawami duchowego wzrastania, heterogenii celów [2]) i rozwoju w przeciwieństwach.

---

[1]) Np. przeciwieństwa w przyrodzie wzajemnie się osłabiają lub wyrównują, a nie wzmacniają.

[2]) Prawo heterogenii (odmienności) lub pomnażania celów rządzi „zmianami w relacjach poszczególnych częściowych treści wytworów psychicznych, powstałymi w następstwie kolejnych twórczych syntez". (W u n d t. Grundriss der

Pytając o znaczenie psychologii Wundta dla pedagogiki powinniśmy nawiązać do myśli poruszonej już na wstępie. Przede wszystkim Wundt pierwszy wprowadził do psychologii teleologiczne ujmowanie wyższych procesów psychicznych, dostarczając pedagogowi klucza do psychologicznego zrozumienia sensownych czynności psychicznych jego wychowanka. Tym kluczem jest właśnie pojęcie apercepcji. Przez odwrócenie się zaś od intelektualizmu i przeprowadzenie z wielką siłą woluntarystycznego ujęcia i wyjaśnienia życia psychicznego psychologia apercepcyjna Wundta pomogła w dużym stopniu do przezwyciężenia dawnej szkoły nauczania i utorowania drogi dla nowoczesnej szkoły pracy. Kształcenie woli przez pobudzanie wychowanka do samodzielności, twórcze uczenie się zamiast pamięciowego przyswajania sobie dóbr kulturalnych, oto są nowe punkty widzenia, które były bliskie psychologii Wundta. Również psychologię dóbr kulturalnych, której wymaga nowoczesna nauka wychowania, zapoczątkował Wundt przez swe poszukiwania socjopsychologiczne, które mają za przedmiot psychologiczną analizę różnego rodzaju obiektywnych dóbr kulturalnych.

Ten gwałtowny postęp od psychologii kojarzeniowej do psychologii dającej się już zastosować w pedagogice występuje bardzo wyraźnie w dziele E r n e s t a M e u m a n n a, ucznia Wundta. Stworzył on — podobnie jak to zrobił August Lay z nieco innego punktu widzenia — całkiem nową gałąź wiedzy, p e d a g o-

---

Psychologie, str. 404). Prawo to przejawia się przede wszystkim w dziedzinie woli (w dziedzinie etyki) głosząc, że skutki działania woli ludzkiej sięgają poza pierwotne pobudki woli, dzięki czemu powstają nowe pobudki wywołujące nowe skutki.

gikę eksperymentalną. Jego trzytomowe dzieło: „Wykłady o pedagogice eksperymentalnej”[1]) jest jeszcze dzisiaj głównym dziełem w tej dziedzinie wiedzy. Meumann zastosował do psychologii dziecka, szczególnie do psychologii ucznia, punkt widzenia oraz metodę Wundta. Wprawdzie już w wieku ubiegłym, mianowicie w roku 1882 — zapewne pod wpływem psychologii Wundta — pojawiła się książka „Dusza dziecka”, wydana przez Wilhelma Preyera, pierwsze niemieckie dzieło, posiadające naukowe znaczenie. Preyer był lekarzem i jako taki — podobnie jak Wundt — posiadał nastawienie przyrodniczo-naukowe. Dlatego starał się poznać psychikę dziecka nie na drodze spekulacji, lecz doświadczenia. Obserwował on systematycznie swego syna od chwili narodzenia aż do ukończenia trzeciego roku życia i wszystkie te obserwacje starannie notował. Jako lekarz i przyrodnik interesował się szczególnie ruchami dziecka, wrażeniami zmysłowymi, mową, zaburzeniami psychicznymi. Tkwił on jednak głęboko w wyobrażeniach psychologii kojarzeniowej i dlatego jego tłumaczenie procesów psychicznych często psuje krańcowy intelektualizm, który każe mu patrzeć na dziecko oczami człowieka dorosłego. Należy zaznaczyć, że na książkę Preyera właśnie w Niemczech małą zwrócono uwagę i że w ostatnich dwóch dziesiątkach lat przeszłego wieku raczej inne kra-

---

[1]) Meumann E. Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik, 2 wyd., 1911.

W tłumaczeniu polskim wydano I-szą część „Zarysu pedagogiki eksperymentalnej” Meumanna (tłum. W. Mondalski, wyd. Turek, woj. łódzkie 1930), który jest pewnego rodzaju skrótem „Wykładów”.

je (Ameryka, Anglia, Francja) zajęły pierwsze miejsca w rozwoju psychologii dziecka.

Meumann rozpoczął swą działalność w początkach bieżącego wieku. Badał on procesy psychiczne dziecka oraz ich pedagogiczne znaczenie za pomocą eksperymentu i starał się je tłumaczyć z punktu widzenia woluntaryzmu. Przy tym kładł on główny nacisk na pracę dziecka, tzn. na sensowne czynności psychiczne ucznia. Dążył on bowiem do stworzenia podstaw pedagogiki w ogóle a dydaktyki w szczególności poprzez eksperymentalną analizę pracy ucznia. Otóż według Wundta takie złożone procesy psychiczne nie dadzą się ująć w sposób zadowalający za pomocą eksperymentu. Wundt ostrzega przed nieostrożnym uogólnianiem sporadycznych wyników i występuje w ogóle przeciw dążeniom Meumanna, zmierzającym do ugruntowania pedagogiki eksperymentalnej, pisząc: „Pedagogika pod naporem praktycznej realizacji swych wyników zwęża dziedzinę opracowywanych przez siebie zagadnień w sposób, który odsuwa nie tylko inne zagadnienia, nierównie ważniejsze dla teoretycznego poznania procesów psychicznych, lecz także przeszkadza włączaniu osiągniętych wyników w ogólny związek życia psychicznego. Takie ograniczenie sprowadza pedagogikę do szablonowego stosowania eksperymentalnych wyników, przy którym łatwo zatraca się wgląd w warunki i granice takiego stosowania". Meumann zdawał sobie sprawę z takich niebezpieczeństw i starał się ich unikać, czego dowodem są jego słowa wypowiedziane w przedmowie do I-szego wydania swego dzieła: „Nie milczałem tam, gdzie trzeba było przeciwstawić się bezkrytycznej interpretacji eksperymentów i zbyt pośpiesznemu stosowaniu niepewnych rezultatów do praktyki wychowawczej".

Meumann nie obawiał się też — w przeciwieństwie do swego nauczyciela — mówić o uzdolnieniach. Nie były one dlań — jak tego obawiał się Wundt — „osobnymi, przylegającymi do duszy siłami albo władzami w sensie dawnej psychologii władz". Według Meumanna powinniśmy wziąć pod uwagę, „że dla czysto psychologicznych rozważań, nie ma, ściśle biorąc, żadnych uzdolnień. Psycholog mówi tylko o klasach lub grupach procesów psychicznych lub procesów świadomości. O uzdolnieniach psychicznych mówimy dopiero wtedy, gdy procesy psychiczne ujmujemy równocześnie jako czynności podmiotu i uważamy je za zatrudnione w służbie jakiegoś czynu, zamiaru, celu lub zadania". Do takiego ujęcia pedagog czuje się zmuszony w stosunku do swego wychowanka. Meumann używa również pojęcia „wrodzonych skłonności". Mówi on: „Psychiczne uzdolnienia są to indywidualne możliwości dokonania psychicznego wyczynu, opierające się na wrodzonych skłonnościach i wpływach wychowawczych". Opierając się na tych podstawowych pojęciach mógł dopiero Meumann zbudować swą pedagogikę eksperymentalną, która zajmuje się szczególnie dokładnie „zdolnością ogólną' i jej badaniem (badanie inteligencji!). Woluntarystyczny punkt widzenia występuje w jego nauce o wychowaniu przeciw intelektualizmowi i emocjonalizmowi (który przez uczucia, tzn. przez wpływ na pobudki chce kształcić wolę); żąda on bezpośredniego harmonijnego kształcenia woli. Według niego „jedynie słuszną drogą wychowania jest oddanie poznania i uczucia w służbę bezpośredniego kształcenia samej woli, przy czym poznanie i wpływ na uczucia powodują działanie, które zostaje potem umocnione". Wymaga więc

Meumann, aby w szkole obok kształcenia intelektu przede wszystkim kształcono wolę, i to nie przez naukę, lecz przez praktyczne ćwiczenia przy pomocy dobrego przykładu. Kto szuka w dziele Meumanna jednolitego obrazu rozwijającego się dziecka, ten się rozczaruje. Znajdzie tam bowiem bardzo ciekawe i pedagogicznie ważne zdobycze w poszczególnych dziedzinach psychicznego życia dziecka, zauważy jednak brak związku wszystkich tych pojedynczych zjawisk z całością osoby dziecka. Oddziałał tu pogląd psychologii kojarzeniowej, również przez Wundta niecałkowicie przezwyciężony, utrzymujący, że życie psychiczne człowieka da się wyjaśnić na podstawie syntezy elementarnych procesów psychicznych.

Nauczycielstwo niemieckie powitało z wdzięcznością wpływ psychologii wundtowskiej na ukształtowanie pedagogiki eksperymentalnej, czemu dał wyraz Lipski Związek Nauczycielski mianując Wundta w 80-tą rocznicę jego urodzin członkiem honorowym swego Instytutu dla Eksperymentalnej Psychologii i Pedagogiki i podkreślając, że Wundt przez wprowadzenie metody eksperymentalnej wskazał psychologii, a przez to również pedagogice i psychologii dziecka, nowe drogi. Również fakt, że książki pisane z wundtowskiego punktu widzenia, jak „Z warsztatu psychologii eksperymentalnej i pedagogiki" [1]) Rudolfa Schulze i „Podręcznik psychologii pedagogicznej" [2]) Artura Stössnera znalazły tyle uznania wśród nauczycielstwa, wskazuje znowu, że właśnie dla pedagogiki psychologia wundtowska oznacza w porównaniu z kojarzeniową gwałtowny postęp.

---

[1]) Schulze R., Aus der Werkstatt der experimentellen Psychologie und Pädagogik.

[2]) Stössner A. Lehrbuch der pädagogischen Psychologie, 1910.

3. PSYCHOLOGIA MYŚLENIA
(szkoła Würzburska).

Jeśliby kto chciał zasięgnąć informacyj o procesie myślenia w książkach Wundta lub w dziele Meumanna, ze zdumieniem stwierdziłby, że proces ten jest potraktowany w nich po macoszemu. W trzechtomowym dziele Meumanna poświęcono myśleniu dziecięcemu niewiele więcej jak dziesięć stron. Odnośnie Wundta dowiedzieliśmy się już, że odrzucił on metodę samoobserwacji. Mógł więc zajmować się przy badaniu procesów myślenia tylko procesami uzewnętrznionymi lub czasowymi związkami przebiegów myślowych.

Dopiero uczeń Wundta, O s w a l d K ü l p e († 1915 r.) posunął się o duży krok naprzód i stał się założycielem całej szkoły, która od ówczesnego miejsca działalności Külpego nosi nazwę S z k o ł y W ü r z b u r s k i e j. Główne swe zadanie widziała ona w psychologicznej a n a l i z i e p r o c e s ó w m y ś l o w y c h, którą starała się przeprowadzać za pomocą m e t o d y s a m o o b s e r w a c j i. Za przedstawicieli tej szkoły mogą być uważani: A c h, B ü h l e r, M a r b e, M e s s e r, S e l z.

Już na podstawie spisu treści książki Külpego

„Wykłady o psychologii”[1]), którą Bühler wydał w r. 1920 po śmierci jej autora, stwierdzamy zmieniony punkt widzenia. W rozdziale wstępnym zajmuje się on, poza rozwojem, pojęciem i źródłami psychologii, jej pojęciami zasadniczymi i metodą. Za pojęcia zasadnicze uważa Külpe pojęcie duszy, jaźni, podmiotu, świadomości. Wszystkie one jednak są pojęciami całości, których nie znajdujemy w psychologii kojarzeniowej, a u Wundta mają one znaczenie drugorzędne. Külpe zwie swego nauczyciela Wundta „polihistorem, systematykiem pierwszego rzędu o nadzwyczajnych zdolnościach do pracy i geniuszu organizacyjnym“. O psychologii jego mówi jednak, że „w zasadzie wychodzi ona zaledwie poza ramy nauk przyrodniczych”. Przez dusze rozumie Külpe „niewiadome podłoże faktów psychicznych”. Nie zdradza więc on wundtowskich obaw przed pojęciami substratowymi. Pojęcie jaźni oznacza według niego duszę indywidualną „i zarazem cały żyjący organizm, w którym ona jest pomyślana jako czynna”. Przez świadomość rozumie Külpe „teraźniejsze, aktualne, subiektywne doświadczenia”. W przeciwieństwie do Wundta uważa on, że nieświadomość istnieje rzeczywiście. Rozumie on przez nią „wszystko to, co nie należy do teraźniejszych, subiektywnych zjawisk”, np. nieświadome nadzieje, pragnienia, kompleksy wyobrażeń i myśli, ale również psychiczne skłonności i procesy, które nie dochodzą do świadomości.

Zasadniczą metodą psychologii opisowej jest według Külpego samoobserwacja, która przy

---

[1]) Külpe O. Vorlesungen über Psychologie, 2 wyd., 1922.

prostych treściach świadomości winna być bezpośrednia[1]), przy skomplikowanych — odtwarzająca[2]). Rozumie się, że wynik tej metody zależy całkowicie od zdolności do samoobserwacji osoby badanej. „Dlatego wyćwiczenie osoby badanej w samoobserwacji odgrywa ważną rolę w dzisiejszej technice psychologii”.

W drugim rozdziale swej książki Külpe zajmuje się „najogólniejszymi faktami życia duchowego”, a szczególnie dokładnie „jednością życia duchowego”. Przeciwstawia się on przez to atomistycznym zapatrywaniom, które znajdujemy nie tylko w psychologii kojarzeniowej, ale jeszcze i u Wundta. Jedność życia duchowego przejawia się w siedmiu różnych formach: 1) jako jedność uwagi, która porządkuje treści świadomości, stwarza bardziej ścisły związek i większą ciągłość życia psychicznego; 2) jako jedność całości współistnienia, np. akordy, figury, kształty ciał[3]) i całości następstwa[4]); 3) jako jedność myślenia, która różnorodność danych ujmuje łącznie za pomocą kategorialnych form jedności[5]); 4) jako jedność doświad-

---

[1]) Obserwacja bezpośrednia jest obserwacją aktualnie zachodzących zjawisk psychicznych.

[2]) Obserwacja odtwarzająca jest obserwacją wsteczną, dokonywana jest zaraz po upływie zjawiska.

[3]) Całość wrażeniowa, jak np. akord, jest współistnieniem składających się nań tonów. Całości współistnienia są niejako jednościami przekroju poprzecznego naszych przeżyć. (Külpe, Vorlesungen... str. 97/98).

[4]) Są to całości takich przebiegów jak melodia, wiersz, pieśń, obraz kinematograficzny. Tworzą one jedności przekroju podłużnego. (Patrz jak wyżej).

[5]) Jedność myślenia wynika, między innymi, z jedności zadania, celu, kierunku; specjalną formę jedności myślenia

czenia opierająca się na stałości i jednorodności określonych wrażeń naszego otoczenia, np. naszego mieszkania, podziału pracy zawodowej oraz wrażeń naszego ciała itd.; 5) jako jedność samowiedzy i jaźni, czyli podmiotu[1]); 6) jako jedność poruszeń uczuciowych i 7) jako jedność chcenia. Wychodząc z punktu widzenia jedności życia duchowego zbliża się Külpe i jego szkoła do psychologii postaci, o której będzie jeszcze mowa.

Następne rozdziały informują nas o wrażeniach, obrazach wyobrażeniowych i uczuciach. O procesach myślenia, które nas tu szczególnie zajmują, książka nic nie mówi. Musimy więc sięgnąć do rozprawy Külpego „O nowoczesnej psychologii myślenia"[2]).

Starał się on w niej dowieść, że psychologia Wundta i jego następców nie udostępniła badaniom eksperymentalnym wyższych procesów duchowych, w szczególności myślenia. Eksperymentalny kierunek uważał za istotne raczej oglądowe treści świadomości, które dane są nam jako czucia, wyobrażenia i uczucia. Külpe pierwszy odkrył istnienie nieoglądowych treści świadomości. „Do zajmowania się myśleniem — pisze on w swej

---

tworzy jego funkcja syntetyzująca, która poszczególne treści podciąga pod ogólne punkty widzenia, ujmuje je w stosunki równości i nierówności, podobieństwa i przeciwieństwa. (Jak wyżej, str. 98).

[1]) Jedność samowiedzy polega według Külpego na tym, że we wszystkich zmianach zachodzących w mym istnieniu wiem o sobie jako o jednym i tym samym człowieku. (Jak wyżej, str. 99).

[2]) Külpe, Über die moderne Psychologie des Denkens, 1912.

rozprawie — doprowadziły mnie określone zagadnienia. Uderzyło mnie mianowicie to, że przedmioty świata zewnętrznego, jak ciała lub wytwory metafizyczne, jak idee Platona czy monady Leibniza, można ujmować myślą bezpośrednio, niekoniecznie uciekając się do wyobrażeń. Wywnioskowałem z tego, że myślenie musi być nie tylko odrębnym sposobem ujawniania się naszej duszy, lecz również, że pozostaje ono w zupełnie innym związku ze swymi przedmiotami niż czucia lub wyobrażenia. Te ostatnie nie ujmują bez wątpienia swych przedmiotów tak jak one przedstawiają się same w sobie, lecz przekształcają je w różny sposób. Wyobrażenie dźwięku organów nie jest wiernym odtwarzaniem podniety, lecz jakościowym jej przekształceniem. Podnieta polega na drganiu powietrza, drganiu ciał. Wyobrażenie słuchowe dźwięku jest całkowicie od tego różne. Myślenie, przeciwnie, wydaje się ujmować tak dźwięk jak drgania powietrza równie dobrze, nie zmieniając swego przedmiotu. Dźwięk organów pozostaje dźwiękiem organów, także gdy ja o nim myślę; również i drgania powietrza można pojąć skierowując na nie swe myślenie, tak jak one są przedstawione przez fizykę". Podczas gdy nie możemy czuć żadnego koloru, który nie byłby treścią tego czucia, i nie możemy mieć żadnego uczucia przyjemności, która nie byłaby zawarta w tym uczuciu, to możemy ujmować myślą przedmioty, które są w swej istocie różne od samego myślenia. Tymi przedmiotami mogą być: pojęcia lub przedmioty, a wśród tych ostatnich przedmioty idealne, realne lub rzeczywiste, tzn. dane jako zjawiska naszej świadomości (wrażenia, wyobrażenia, uczucia). „W każdym razie zrozumiałym jest wskutek tego, że mogą być nam dane przedmioty, które nie schodzą się ze zjawiskami świadomości".

Systematyczne stosowanie samoobserwacji potwierdziło ten wynik. „Skoro tylko zaczęto pytać osoby wyćwiczone w samoobserwacji o dokładne i bezstronne zeznania odnoszące się do przeżyć związanych z doświadczeniem, bezpośrednio po jego upływie, koniecznością stało się rozszerzenie dotychczasowych pojęć i określeń. Odkryto w sobie przebiegi, stany, kierunki, akty, które nie dały się podporządkować schematowi dawniejszej psychologii. Badane osoby zaczęły mówić językiem potocznym — wyobrażenia miały dla ich świata wewnętrznego tylko podrzędne znaczenie. Wiedziały one i myślały, sądziły i rozumiały, chwytały znaczenie i tłumaczyły związki, bez otrzymywania istotnej pomocy ze strony pojawiających się przy sposobności uzmysłowień".

Stawiał więc Külpe osobie badanej następujące np. pytanie: „Czy rozumie pan zdanie: myślenie jest tak trudne, że niektórzy wolą wydawać sądy?" Osoba badana winna była zeznać w protokole, co przeżyła w czasie tej próby myślenia. Protokół głosił: „Wiedziałem, zaraz po ukończeniu pytania, o co chodzi. Jednak myśl była jeszcze całkiem niejasna. Aby ją wyjaśnić powtórzyłem wolno pytanie i jak tylko to uczyniłem, stała się również jasna i myśl, którą mogę obecnie tak oddać: Wydanie sądu oznacza tu bezmyślne gadanie i „załatwienie się" ze sprawą w przeciwieństwie do samodzielnych usiłowań myślenia. Oprócz usłyszanych i odtworzonych później przeze mnie słów zdania nie istniało w mej świadomości nic, co byłoby związane z wyobrażeniem". Chodziło więc tu o proces myślenia nieoglądowy. Myślenie z reguły przebiega w ten sposób. Czytelnik może dokonać próby przy pomocy następujących, podanych przez Külpego, przykładów i pytać się, co przeżył, gdy chciał uchwycić

ich sens: „Człowiek winien być szlachetny, pomocny i dobry, albowiem to jedynie wyróżnia go od wszystkich istot, które znamy". Lub: „Prawo i ustawy przechodzą z pokolenia na pokolenie jak wieczna choroba". Możemy wraz z Külpem zapytać: „Kto tu przeżywa wyobrażenia i kiedy takie wyobrażenia stają się zasadami, niezbędnymi warunkami zrozumienia? I kto mógłby twierdzić, że dla przedstawienia sensu wystarczają same słowa? Nie, takie wypadki dają dowód istnienia nieoglądowych treści świadomości, w szczególności myśli".

Według ujęcia psychologii kojarzeniowej myślenie powinno być procesem kojarzeniowym podlegającym prawom kojarzeniowym, które przebiegają ślepo, mechanicznie. Jednak Bühler dzięki swym doświadczeniom nad parami myśli, powiązanych ze sobą znaczeniem, dostarczył dowodu, że takie pary dadzą się skojarzyć bez porównania szybciej i trwalej niż np. sylaby bez znaczenia. Dowodzi to, że połączenia dostarcza tutaj nie ślepa mechanika kojarzenia, lecz posiadające znaczenie nieoglądowe myślenie. To samo okazało się przy podobnych doświadczeniach, gdy osobie badanej przedstawiono najpierw szereg niepełnych części zdań, a później, po przerwie, drugi szereg przedstawiający dopełnienia tych części, ale tak rozrzucone, że np. dopełnienie stojące na pierwszym miejscu w drugim szeregu odpowiadało części zdania znajdującej się na czwartym miejscu w pierwszym szeregu itd. Badaną osobę wzywano do uzupełnienia części zdań drugiego szeregu przez części pierwszego szeregu. Również i tutaj okazało się — w przeciwieństwie do praw kojarzeniowych — że np. część zdania znajdująca się na pierwszym miejscu drugiego szeregu była łączona z częścią zdania znajdującą się na czwartym miejscu pierwszego szeregu. „Na podstawie tych badań

— pisze Külpe w wymienionej rozprawie — dało się stwierdzić nie tylko niezwykłą łatwość w pojmowaniu i zapamiętywaniu pojedynczych myśli, lecz także łączność ich między sobą, której nie da się podporządkować pod żadną regułę mechanicznego uzupełniania".

Pierwszy rezultat psychologii myślenia okazał się więc negatywny: „Terminy — wrażenie, uczucie, wyobrażenie i ich połączenia — oddane do dyspozycji psychologii eksperymentalnej przez dotychczasowy materiał pojęciowy nie dozwalały uchwycić i określić procesów intelektualnych. „Przez samoobserwację stwierdzono istnienie treści świadomości, które nie są ani barwne, ani dźwięczne, ani uczuciowe. „Znaczenia wyrażeń abstrakcyjnych i ogólnych dadzą się także wtedy stwierdzić w świadomości, gdy oprócz słów nie da się wykryć nic oglądowego; są one przeżywane i uprzytamniane nawet bez słów lub innych znaków". Dla takich nieoglądowych treści świadomości wprowadził Narcyz Ach specjalny termin [1]).

Drugim wynikiem było odrzucenie atomistycznego i mechanistycznego ujmowania życia psychicznego. „O ile przedtem mogło się układać na podstawie nauki o czuciach i wyobrażeniach mozaikową strukturę życia psychicznego i ustalać automatyczną prawidłowość w przebiegu elementów świadomości, to obecnie zabrakło oparcia dla tego rodzaju upraszczania i opierania się o analogie zaczerpnięte z chemii". Treści świadomości dane oglądowo mogły mieć wartość w obrębie pełnej świadomości jeszcze tylko jako zjawiska częściowe, które włączone w procesy duchowe otrzymywały dzięki nim znaczenie i wartość dla przeżywającego podmiotu.

---

[1]) Bewusstheit — brak odpowiednika w języku polskim.

Dalszym rezultatem było nowe ujęcie istoty jaźni. Przez samoobserawcję odtwarzającą, której wyniki mogły być potwierdzane przy pomocy porównywania z różnymi osobami badanymi i z różnymi wynikami tych osób — celem sprawdzenia ich pewności — konstatowano za każdym razem, że w świadomości zachodzi cały szereg aktów, czynności, które dla psychologii do tej pory nie istniały: „branie pod uwagę i poznawanie, chcenie i odrzucanie, porównywanie i rozróżnianie i wiele innych". O ile psychologia ujmowała dotychczas jaźń jako pasywną, mówiąc o niej tylko, że posiada ona te lub owe czucia, wyobrażenia i uczucia, to obecnie wysuwa się a k t y w n o ś ć jaźni na plan pierwszy. „Jaźń zasiada na tronie i dokonuje aktów rządzenia. Zauważa, spostrzega, stwierdza, co zachodzi w jej państwie, zajmuje się tym, radzi się swych doświadczonych ministrów, zasad i norm swego państwa, nabytego poznania i zrozumienia, przypadkowych potrzeb teraźniejszości i postanawia zająć stanowisko, nie zauważyć intruza lub nadać mu odpowiednią formę albo zareagować przeciw niemu".

Te akty jaźni nie zachodzą ślepo, mechanicznie, lecz podporządkowane są celom, zadaniom. Mają one sens i służą celowi. Wszystkie zadania, które podejmuje jaźń, wywierają na nią silny wpływ. Narcyz Ach nazwał ten wpływ t e n d e n c j ą d e t e r m i n u j ą c ą i zajął się istotą i znaczeniem determinacji tak dokładnie (np. jego książka „Akt woli i temperament" [1]), że można go uważać za założyciela p s y c h o l o g i i d e t e r m i n a c y j n e j. „Ze względu na to — mówi Külpe — że zadania odgrywają rolę we wszelkim myśleniu, że ab-

---

[1]) A c h N. Willensakt und Temperament, 1910.

strahowanie i kombinowanie, sądzenie i wyciąganie wniosków, porównywanie i rozróżnianie, znajdowanie i ustalanie stosunków są nosicielami determinujących tendencji, psychologia zadania stała się istotną częścią nowoczesnego badania procesów myślenia". Psychologia kojarzeniowa starała się wpływ zadań przedstawić jako przebieg czysto kojarzeniowy. Słyszeliśmy już, że do czynników kojarzeniowych należy też konstelacja, przez którą G. E. Müller chce rozumieć każdorazowy cały stan świadomości, decydujący o tym, które z możliwych wyobrażeń dojdą do skojarzenia. Jednak Ach udowodnił za pomocą licznych doświadczeń, że nawet kojarzenia o wielkiej sile mogły być przezwyciężane przez przeciwdziałające zadanie. A Otto Selz w swej rozprawie: „Teoria kompleksji i konstelacji" [1]) dowiódł w sposób przekonywujący, że teoria konstelacji Müllera nie może wyjaśnić szczególnej własności sensownego myślenia, że mniejszą wagę ma wpływ konstelacji, a większą uwzględnianie z góry całości wyobrażeniowych, czyli kompleksów wiedzy, które niejako naprzód wyznaczają schematyczne rozwiązanie zadania [2]). Selz chce uzupełnić teorię konstelacji przez teorię k o m p l e k s j i, która całość, jako właściwość życia psychicznego, stawia na pierwszym miejscu. Zachodzi tu związek z psychologią postaci, co było już wyżej wzmiankowane.

---

[1]) S e l z O. Komplex — und Konstellationstheorie, 1920.

[2]) Myślenie więc nie polega według S. na biernym kojarzeniu wyobrażeń. Gdy przystępujemy do rozwiązania jakiegoś zagadnienia, wiemy już coś z góry o sposobie jego rozwiązania. Wiedza ta jednak jest niepełna, posiada luki, ma charakter schematu. Myślenie polega na uzupełnieniu brakujących składników schematu, na utworzeniu pełnej całości.

Badania Külpego ustaliły również, że szybkość myślenia nie jest bardzo duża. Dla rozwiązania takiego zadania, jak wynalezienie nadrzędnego pojęcia dla danego słowa—bodźca, zużywamy przeciętnie 1/5 sekundy. Kto stara się rozwiązać to zadanie szybciej, ten z reguły musi okupić wygraną na czasie przez większą liczbę błędów.

W końcu swej rozprawy Külpe wskazuje słusznie na to, że wyniki nowoczesnej psychologii myślenia okazały się korzystne i dla innych gałęzi wiedzy, szczególnie dla metafizyki, logiki, teorii poznania, estetyki i pedagogiki. We wszystkich bowiem wyczynach duchowych, również w utworach sztuki, myślenie bierze udział. Mogą one być głębiej ujęte w istocie swej i swej prawidłowości tylko wtedy, gdy również i udział myślenia jest głębiej rozpoznany. Jasnym jest, że nowoczesna pedagogika otrzymała ze strony psychologii myślenia pełnowartościowe pobudki i zrealizowała je. Kto, jak Külpe, stwierdzał, że aktywność jaźni jest jądrem jej istoty, ten równocześnie wypowiadał się za wychowaniem dziecka czynnego, zdolnego do „twórczego uczenia się". Dlatego również idea szkoły pracy jest szczególnie trwale popierana przez Szkołę Würzburską.

Nie jest też przypadkiem, że pierwsze szersze przedstawienie duchowego rozwoju dziecka, w którym i rozwój myślenia odgrywa szczególnie ważną rolę, pochodzi od ucznia Külpego, Karola Bühlera. W jego głównym dziele: „Duchowy rozwój dziecka" [1]), siódmy rozdział traktujący o rozwoju myślenia obejmuje około 70 stron, tzn. siódmą część całej książki.

---

[1]) Bühler K. Die geistige Entwicklung des Kindes, 4 wyd. 1924.

Oprócz analizy procesu myślenia przedstawił on tam myślenie w procesie nadawania nazw, powstawania sądów, powstawania wnioskowania i wniosków oraz rozwój pojęć. Bühler rozważa duchowy rozwój dziecka z punktu widzenia teorii stopni. Teorię tę stworzył — jak sam o tym mówi w swej książeczce: „Zarys duchowego rozwoju dziecka" [1]) — w związku z wynikami psychologii myślenia. Rozwój ten przechodzi poprzez 3 stopnie: 1) stopień instynktu, 2) tresury, 3) intelektu. Podczas gdy świadomość w pierwszym stopniu rozwoju jest, być może, całkiem wyłączona, podczas gdy w drugim stopniu do sposobów postępowania instynktowego dołączają się jeszcze kojarzeniowe, to w trzecim stopniu rozwoju dochodzi nadto myślenie, które umożliwia duchowe przystosowanie się do nowych sytuacji życiowych, prowadzi do wynalazków oraz do wytwarzania i stosowania narzędzi.

Jak owocną okazała się psychologia myślenia w dziedzinie pedagogiki, wykazują jasno dzieła Augusta Messera, w szczególności dwie jego książki: „Czucie i myślenie" [2]) i „Apercepcja" [3]), w których zastosowano główne poglądy Szkoły Würzburskiej do pedagogiki. Messer ujmuje pojęcie apercepcji nieco inaczej niż Wundt: nie akt uwagi tworzy istotę apercepcji, lecz duchowe przyswajanie nasuwających się wrażeń otoczenia, któremu wprawdzie z reguły — ale niekoniecznie zawsze — towarzyszy uwaga. Messer pisze: „Fakt, że dusza przyjmuje wszelkie wrażenia nie biernie, lecz przyswaja je sobie odpowiednio do swych własnych, indywi-

---

1) Bühler K. Abriss der geistigen Entwicklung des Kindes, 6 wyd., 1935.

2) Messer A. Empfindung und Denken, 3 wyd., 1928.

3) Messer A. Die Apperzeption, 3 wyd., 1928.

dualnych cech, nazywamy a p e r c e p c j ą". Takie przyswajanie jest warunkiem tego, co nazywamy k s z t a ł c e n i e m. Apercepcja nie jest nigdy możliwa bez udziału myślenia. Żeby, na przykład, móc coś spostrzec, musimy — co wskazał już Kant w swej „Krytyce czystego rozumu" — dane nam, zwłaszcza nieokreślone jeszcze wyobrażenia (kompleksy czuć), podporządkować p o j ę c i u i stosunek między wyobrażeniem i pojęciem uznać za ważny, tzn. musimy wydać s ą d. Aby móc uchwycić sens słów, musimy do dźwięków mowy dołączyć jeszcze za pomocą apercepcji znaczenia słów (pojęcia) i znaczenia zdań (myśli). „Na apercepcji spoczywa przeto cały sens mowy". Wnioski, jakie z punktu widzenia psychologii myślenia wyprowadzono o znaczeniu apercepcji, tak jeśli chodzi o wybór i uporządkowanie materiału do nauczania, jak o sposoby nauczania, o stosunek między nauczycielem i uczniem i między nauczycielem i rodzicami, mogą nam dać wyobrażenie o tym, ile zawdzięcza pedagogika Szkole Würzburskiej.



4. PSYCHOLOGIA POSTACI.
(Szkoła Berlińska).

Jak już powiedziano, psychologia kojarzeniowa jest nastawiona atomistycznie i mechanistycznie. Uważa ona, że wytwory i procesy psychiczne składają się z elementów (wyobrażeń) i elementarnych przebiegów, że z sumy tych elementów winny właśnie powstawać te wytwory i procesy. Ze względu na to, że psychologowie kojarzeniowcy nie mogli na tej drodze wyjaśnić *znaczenia* duchowych procesów, inni badacze starali się do tej sumy elementów dodać jeszcze coś, z czego to znaczenie mogło wyniknąć. Stąd znajdujemy u Wundta zasadę twórczej syntezy.

Psychologowie postaci sięgają po bardziej radykalne rozwiązanie. Wychodzą oni nie z części, lecz z całości i próbują pojąć części z punktu widzenia całości. Założycielem tego kierunku badań jest *Max Wertheimer*. Poglądy swoje wyłożył on w szeregu rozpraw, między innymi również w rozprawie: „*Badanie z dziedziny psychologii postaci*" [1]) zamieszczonej we „Wstępie do psychologii nowo-

---

[1]) *Wertheimer* M. Gestaltpsychologische Forschung.

czesnej"[1]) Saupego. Pisze on tam: „Przy melodiach, figurach przestrzennych itd. jest się zmuszonym obok sumy pojedynczych treści (pojedynczych czuć, wyobrażeń, aktów itd.), danych jedna po drugiej, przyjąć jeszcze coś innnego; fakty rozpoznawania itd. zniewalają do tego; melodie, figury są czymś więcej — mówiło się — niż sumą pojedynczych treści (Ehrenfels)". „W przeciwieństwie do pojedynczego, ślepo-mechanicznego, zewnętrznie-przypadkowego, sumatywnego bytu i stawania się istnieje w „upostaciowanym" konkretny, sensowny byt i stawanie się". Ale Ehrenfels szukał rozwiązania problemu przyjmując, że do sumy elementów dochodzi jeszcze coś nowego: jakość postaci. Wertheimer myśli inaczej. W swej rozprawie „O teorii postaci"[2]) pisze on: „Zasadniczy problem teorii postaci można by sformułować mniej więcej tak: są związki, dla których nie da się wyprowadzić czegoś, co zachodzi w całości, z tego jakimi są pojedyncze składniki i jak się łączą, lecz odwrotnie, tam — w wyjątkowym wypadku — gdzie zachodzi coś w części całości, to jest ono określone wewnętrznymi prawami struktury tej całości". Zasadnicze myśli teorii postaci szkicuje on w następujący sposób: „Do owych poszczególnych, ślepo-mechanicznych, pierwotnych, pojedynczych treści (lub ich kompleksów) nie należy dodawać czegoś innego, lecz próbować te części, traktowane jako rzekomo odrębne elementy, pojąć, uchwycić konkretnie jako części ich całości. — Czyż nie jest możliwym zbadać naukowo, kon-

---

[1]) Saupe E. Einführung in die neuere Psychologie, 4 i 5 wyd., 1931.

[2]) Wertheimer M. Über Gestalttheorie, 1925.

kretnie, czy się te rzekomo pojedyncze elementy nie dadzą określić zupełnie inaczej, jako części ich całości, przez warunki całości, prawidła całości, tendencje całości? — Nie jest adekwatnym[1]) chcieć konstruować psychiczne stawanie się z rzekomo elementarnych pojedynczych treści i pojedynczych procesów, lecz ważnym jest ujmować pojedyncze zdarzenia jako części ich żywego całościowego stawania się — w zupełnie innym zbliżeniu do życia, niż owe rzekomo konieczne, martwe produkty analizy nastawionej na to, co jest pojedyncze". Na miejsce pojedynczych treści winna być wprowadzona treść częściowa, na miejsce sumy elementów — postać.

Rozumie się, że nie należy poprzestawać na ogólnym przedstawieniu teorii postaci. Zadaniem psychologii jest wykazywać, że poszczególne konkretne przebiegi duchowe są ujmowane jako postaci, że określane są przez rzeczywiste całości i mogą być pojęte tylko jako części całości.

Jeśli chodzi o ujęcie jakiejś melodii, problem mógłby być sformułowany w następujący np. sposób. „Czy melodia jest zasadniczo trafnie uchwycona przez łączenie po kolei następujących po sobie pojedynczych tonów w sumę, czy raczej wyprzedzający ton jest od razu chwytany jako część w swojej konkretnej funkcji w całości, w dynamice całości?"

I jak to jest, gdy się melodię dopełnia? Czy jest to tylko kojarzeniowe szeregowanie, proste sprzęganie na podstawie ślepego nawyku? Czy też takie uzupełnianie jest możliwe tylko wtedy, gdy przypuszczamy, że

---

[1]) Adekwatny — odpowiedni.

melodia jest ujmowana z góry jako całość, że więc jej dopełnienie jest wyznaczone przez całość związku? Psychologia postaci decyduje się zawsze na drugi sposób ujmowania. Jeśli jakiekolwiek spostrzeżenie, np. coś co widzimy lub słyszymy, chcemy wyjaśnić i uzupełnić, gdy np. chcemy sobie bliżej wytłumaczyć sposób zachowania się jakiegoś człowieka, to dochodzimy do tego nie na drodze kojarzeniowej, nie na podstawie ślepych pojedynczych nawyków, lecz określamy wszystko z warunków całości i praw całości.

Gdy zważymy, że kształceniu podlega tylko to, co jest wtopione w związek całego naszego przeżywania, to znaczenie powyższych poglądów dla pedagogiki staje się jasnym. Wertheimer pisze bardzo subtelnie: „Można wiele podróżować, zwracać uwagę na wszystkie szczegóły, utrwalać wszystko jak w notatniku, przeprowadzać na materiale dłuższe, pojedyncze operacje logiczne — i nic nie zdobyć z prawdziwego „doświadczenia", jeśli nie uchwyci się charakteru całości, jeżeli tego, co pojedyncze, nie ujmie się jako części charakterystycznej całości". I który z nauczycieli matematyki nie przyzna Wertheimerowi racji, gdy ten pisze: „Można jakieś matematyczne dowodzenie często powtarzać, można wyuczyć się go na pamięć, można nawet spostrzegać ścisły związek między następującymi jedno po drugim zdaniami dowodu — i nie zrozumieć nic, ewentualnie popełniać błędy najbardziej pozbawione sensu — jeśli np. w następstwie ustalonej tresury szkolnej sprzęga się pojedyncze zdania jedno za drugim, zamiast ujmować poszczególne posunięcia jako części spełnianej przez nie funkcji, w ich roli w całości określonej przez całość". Rozumie się, że odnosi się to do wszystkich przedmiotów szkolnych, np. również do języków. Wertheimer

przytacza tutaj ciekawy przykład: „Pewna uczennica gimnazjum, nadzwyczaj zdolna, pilna, dzielna, napotykała w sposób zagadkowy na wielkie trudności przy tłumaczeniu tekstów łacińskich: przy tym znała doskonale słówka, prawidła gramatyczne itd. Kilka eksperymentów przeprowadzonych z nią wykazało: biedna dziewczynka była krańcowo nastawiona, na skutek tresury szkolnej, na to, aby biorąc kolejno każde słowo jedno po drugim, określić jego znaczenie, przypadek itd., potem ustalić stosunek do innych słów itd.; i nie pomyślała o tym (brakło jej do tego samodzielności), aby najpierw przejrzeć całe zdanie i to, co pojedyncze, ująć jako część. (Przede wszystkim tego rodzaju postępowanie wydało się jej nie naukowe, niedostateczne, nie chciałaby „zgadywać"). Gdy się jej udało uwolnić od tego nastawienia, gdy zaczęła ujmować części jako częściowe treści ich całości, trudność ustąpiła". A to, co odnosi się do myślenia, odnosi się do wszelkiego rodzaju duchowego postępowania człowieka: każde działanie jest umotywowane nie przez sumę pojedynczych motywów, lecz określa się z całości warunków, z całkowitej sytuacji człowieka.

Ten punkt widzenia należy również uwzględniać przy ujmowaniu w ł a ś c i w o ś c i człowieka. „Wiele błędów w ocenie charakteru, w postępowaniu pedagogicznym wynika z tego, że na uczynki, na właściwości człowieka patrzy się jak na mozaikę złożoną z oddzielnych kawałków, zamiast ujmować je w sposób żywy w ich charakterystycznej roli, w ich funkcji, w ich uwarunkowaniu wewnątrz całości, jako częściową treść ich całości". Tak np. jakieś dziecko mogłoby na oceniającego w taki mozaikowy sposób zrobić wrażenie niewrażliwego. Jeśli jednak to dziecko ocenia się na podstawie całej jego sytuacji, to może się okazać, że jest ono szcze-

gólnie wrażliwe, że przez swą pozorną niewrażliwość stara się tylko uchronić przeciw zbyt silnym przykrym pobudzeniom ze strony swego środowiska.

W. Koehler zastosował metodę psychologii całości — tzn. ocenianie postępowania na podstawie całej sytuacji — do badania inteligencji małp człekokształtnych. W książce swej „Badanie inteligencji małp człekokształtnych"[1]) przedstawił otrzymane rezultaty. Przy pomocy prób stwierdził on w sposób niezbity, że małpy człekokształtne są zdolne do wykonywania prostych czynności inteligencji, że zdobywają sobie narzędzia i używają ich. Jego metoda badań została już przeniesiona do badania inteligencji dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa. Koehler rozprawił się też dokładnie z teorią kompleksów G. E. Müllera, która wszystko co całościowe próbowała wyjaśnić z punktu widzenia psychologii kojarzeniowej. W swej rozprawie „Teoria kompleksów i teoria całości"[2]) pisze on: „Psychologia Müllera ma bardzo mało zrozumienia dla wewnętrznego sensu psychicznego stawania się. Jeżeli jakikolwiek problem działa na kogoś nieuprzedzonego jako problem jednolity, to próbuje się ustalić pewną ilość pojedynczych faktów lub czynników, które tu kiedyś miały się zbiec i z których przy tym przedstawiające się jako całość zjawisko powinno wynikać. Rzadko też zaznacza się potrzeba, aby formowanie się całości zrozumieć od strony wewnętrznej, rzeczowej zasady, lecz uważa się za samo przez się zrozumiałe, że jeśli coś, co jest przynajmniej biologicznie celowe, wyjdzie na jaw, to

---

[1]) Koehler W. Inteligenzprüfungen an Menschenaffen, 1917.

[2]) Koehler W. Komplextheorie und Gestalttheorie, 1925.

dzieje się to niejako przypadkowo lub tylko w następstwie szczególnej, dołączającej się okoliczności. Zapomina się jednak, że zachodzi zasadnicza różnica między tym, co jest tylko zewnętrznie praktyczne, a tym, co jest wewnętrznie, naturalnie sensowne; pogląd ten jednak jest źle rozumiany lub osądzany wręcz jako nowoczesny mistycyzm".

Doświadczenia Koehlera z małpami i wyniki tych doświadczeń miały bardzo duże znaczenie dla badania rozwoju psychicznego. Uwzględnił je szczegółowo Koffka w swej bardzo wartościowej książce: „Zasady psychicznego rozwoju, wstęp do psychologii dziecka"[1]). Koffka dokonał tutaj próby wyjaśnienia rozwoju psychicznego z punktu widzenia psychologii postaci. Ze względu na to, że problem ten winien szczególnie zainteresować nauczyciela, chcemy się nad pracą Koffki zatrzymać nieco dłużej.

Koffka postawił sobie zadanie „szukać w psychologii dziecka głównych zasad rozwoju". Chodzi mu mianowicie o naukowe studiowanie postępowania dziecka w jego styczności z otoczeniem. Jeżeli to postępowanie jest obserwowane tylko z zewnątrz, to mamy „obserwację zewnętrzną", którą każdy może przeprowadzać. Wskazuje to w sposób ogólny na pewną klasę pojęć, tzw. pojęć funkcyjnych, przy pomocy których dokonuje się tej obserwacji: „...każdy, komu w danym wypadku dostępny jest materiał faktyczny, winien być w stanie rozstrzygnąć, czy określone pojęcie tej klasy da się w danym

---

[1]) Koffka K. Die Grundlagen der psychischen Entwicklung, eine Einführung in die Kinderpsychologie, 2 wyd., 1925.

wypadku zastosować czy nie". Te pojęcia funkcyjne są tego rodzaju, co pojęcia przyrodnicze. Obserwacją zewnętrzną byłoby np. ustalanie pojedynczych ruchów dokonywanych przez niemowlę. „Jednak to, co dziecko czyni, nie da się rozłożyć na sumę ruchów; powinno by się tu raczej zastosować pojęcie „działania", „zachowania się", aby to, co zachodzi, odpowiednio opisać; nie powinno się zapominać, że każdy objaw zewnętrzny jest uzewnętrznieniem się indywiduum, tzn. uzewnętrznieniem, które mniej lub więcej zależy od właściwości całego indywiduum i którego nie można w pełni zrozumieć, jeśli się nie zna indywiduum jako całości. Potrzebujemy tutaj innego kierunku, który chcemy nazwać „obserwacją zachowania się". Chodzi tu nie tylko o zewnętrzne postępowanie dziecka, lecz również o jego wewnętrzne przeżycia, o jego fenomeny, które ustala się za pomocą pojęć opisowych, a więc pojęć odnoszących się do procesów psychicznych. Psychologia potrzebuje więc oprócz metod przyrodniczych również metody obserwacji przeżyć. W związku z tego rodzaju ujęciem psychologii musi się Koffka rozprawić dokładnie z behavioryzmem, tzn. z psychologią postępowania, która obecnie ma duże znaczenie w Ameryce. Odrzuca ona obserwację przeżyć i zachowania się, odrzuca również posługiwanie się pojęciami opisowymi, a pozostawia tylko obserwację zewnętrzną, przeprowadzoną w sposób przyrodniczy. Zajmiemy się tym kierunkiem jeszcze bliżej.

W przeciwieństwie do behavioryzmu Koffka akcentuje: „Postępowania zewnętrzne i wewnętrzne są ze sobą sprzęgnięte nie tylko „przypadkowo" lecz są istotnie spokrewnione i rzeczowo połączone". Gdy się czuje zmęczenie i porzuca się wyko-

nywaną pracę, to są to procesy powiązane ze sobą wewnętrznie. Kto więc chce się zajmować psychologią dziecka, ten nie powinien wyrzekać się metody obserwacji zachowania się, „ponieważ prowadzi nas ona do ustalenia cech, które przypadają w udziale tak zewnętrznemu jak wewnętrznemu zachowaniu się”.

Jeśli się bada rozwój psychiczny winno się przede wszystkim ustalić dwie formy rozwoju: 1) „rozwój jako wzrastanie, czyli dojrzewanie”; jest on w istocie swej wyznaczony przez prawa odziedziczone; 2) rozwój jako uczenie się”. Koffka rozumie przez ten rozwój „zmianę sprawności, która się wznosi na całkiem określonych, indywidualnie ukształtowanych wyczynach”. Koffka wyjaśnia, że głównym zadaniem jego dzieła ma być dokładna analiza tego, „co dla uczenia się jest istotne”. Okres dziecięctwa nazywa on „okresem uczenia się“.

Zajmuje się on najpierw prymitywnymi sposobami postępowania noworodka i zupełnie jeszcze małego dziecka. Należą do nich oprócz ruchów impulsywnych, które występują nie pod wpływem działania na określone podniety, lecz bardziej spontanicznie i w których nie da się rozpoznać wyraźnej celowości (np krzyk, szczebiot, poruszanie nogami), również odruchy i instynkty. Ze względu na to, że psychologiczny punkt widzenia Koffki nabiera tu specjalnego znaczenia, musimy przy tych prymitywnych sposobach postępowania nieco dłużej się zatrzymać. Odruchy są to najbardziej celowe ruchy ochrony, obrony albo przystosowania się, które zachodzą bez udziału świadomości, na skutek określonych podniet i w sposób zupełnie określony i należą do skłonności odziedziczonych przez indywiduum, a więc skłonności, które nie są wyu-

czone. Czy np. ruchy oczu, należące do odruchów, są wrodzone? H e r i n g, przedstawiciel n a t y w i z m u, potwierdza to. Według niego „koordynacja ruchów obu oczu opiera się na wrodzonym urządzeniu, a nie na wyćwiczeniu“. W przeciwieństwie do tego H e l m h o l t z zajmuje stanowisko e m p i r y z m u: „Chociaż przymus zgodnego poruszania obu oczami wydaje się przy normalnym widzeniu nie do uniknięcia, daje się jednak stwierdzić, że prawidłowość tego związku opiera się jedynie na wprawie”. Według Koffki nie da się dzisiaj utrzymać skrajnego empiryzmu. Pewnym jest raczej, że odziedziczona skłonność odgrywa w koordynacji pewną rolę, ponieważ już od urodzenia możliwa jest aktywna fiksacja [1]. Różnica zdań może tylko zachodzić co do udoskonalenia tych ruchów. „Dla empiryzmu obserwowany rozwój wydaje się uczeniem, dla natywizmu — dojrzewaniem”. Oba jednak kierunki zgadzają się ze sobą w tym, że ujmują postrzeganą podnietę świetlną, a więc zmysłową, tylko jako wywołanie ruchu oczów, twierdząc jednak, że nie pozostaje ona z nimi w żadnym wewnętrznym, rzeczowym związku. Dążą one do wyjaśnienia tych odruchów z m e c h a n i s t y c z n e g o punktu widzenia, przy czym ujmują organ widzenia (optyczne sensorium) i organ ruchowy oczów (optyczne motorium) jako s a m o d z i e l n e narządy, które tylko przez zewnętrzne połączenie tak są do siebie przystosowane, że w następstwie podniety świetlnej następuje ruch.

Tu następuje krytyka Koffki i równocześnie próba znalezienia rozwiązania problemu z punktu widzenia psychologii postaci. „Odrzucamy przypuszczenie — pi-

---

[1]) Fiksacja — nastawienie oczu na określony przedmiot.

sze on — jakoby związek między sensorycznymi i motorycznymi funkcjami w zakresie widzenia miał być zwykłym systemem połączeń. Na jego miejsce można postawić hipotezę, że specyficzna forma widzianego przedmiotu sama reguluje ruchy. Z tego wynika, że optyczne sensorium i motorium nie są uważane za dwa niezależne narządy, lecz że tworzą dla wielu wyczynów jednolity organ". Jest to całościowy punkt widzenia psychologii postaci, która dla uchwycenia procesów psychicznych lub psychofizycznych wychodzi nie ze sprzęgnięcia pojedynczych elementów, lecz z całości, z postaci.

Zupełnie podobne poglądy znajdujemy odnośnie ruchów instynktowych, np. ruchu ssania noworodka. Od odruchów różnią się one tym, że tu ruch nie przebiega w sposób ustalony, sztywny, lecz jest dostosowywany do podniety, że do podniety musi jeszcze dojść specjalny stan całego organizmu (np. pragnienie pokarmu), zanim nastąpi ruch.

Psychologia postępowania, np. jej najbardziej zdecydowany przedstawiciel Watson, wyjaśnia instynkty czysto mechanistycznie. Według niego „instynkt jest serią związanych ze sobą odruchów" — przy czym nie powinniśmy zapominać, że behavioryzm uważa odruchy za mechanizmy.

Również zasłużony dla psychologii pedagogicznej Thorndike — o którym będziemy jeszcze mówić — przyjmuje punkt widzenia Watsona. W przeciwieństwie do tego Koffka utrzymuje: „Gdy rozpatrujemy typowe postępowanie instynktowe tak, jak ono występuje w naturalnym życiu zwierzęcia, to otrzymujemy wrażenie nie zwykłej sumy elementów, które nic nie mają ze sobą do czynienia; działanie instynktowe posiada raczej charak-

ter jednolitego przebiegu, ciągłego upływania ruchu. Nie wygląda ono jak wielość pojedynczych ruchów, lecz jak jedno, rozczłonkowane w sobie postępowanie — całość, do którego właściwości należy tak zakończenie jak początek". Koffka przytacza jako przykład budowanie przez ptaka gniazda, pisząc: „Nie można powiedzieć w żadnym określonym stadium, że ptak wykona teraz ten lub ów ruch, lecz raczej: teraz spełni takie lub inne zadanie". W innym miejscu Koffka dodaje: „Uderzającym w tym opisie jest to, że odpowiada on nie tylko działaniom instynktowym, lecz w wyższym jeszcze stopniu tym, które nazywamy działaniami inteligencji". Jak przedstawia się u noworodka sprawa procesów świadomości, fenomenów? Na podstawie badań, które przeprowadził Koehler z kurami, szympansami i jednym, około 3-letnim dzieckiem, Koffka stwierdza: „Pierwszymi fenomenami są jakości, figury na tle[1]), są to — wprowadzając nowe pojęcie — najprostsze struktury". „Takiego rodzaju związane istnienie fenomenów, w którym każdy człon jest nosicielem innego członu, w którym każdy człon posiada swoją właściwość tylko poprzez inne człony i z innymi członami, chcemy odtąd nazywać strukturą. Według tego ujęcia wszystkie najbardziej prymitywne fenomeny są fenomenami struktury". Przeżycia niemowlęcia nie składają się więc w żadnym razie z prostych czuć, lecz są przeżyciami całościowymi o prostej strukturze.

---

[1]) Tło i jakość (figura) są w pierwotnym zjawisku związane ze sobą, razem powstają. Wyłaniająca się część otaczającego świata — mówi Koffka — zjawia się jako jakość, a to, co pozostaje poza nią, zjawia się jako jednorodne tło. (Patrz Koffka: Grundlagen... str. 104/105).

Podczas gdy odruchy i instynkty zachodzą bez świadomości celu, do czynności inteligencji wślizguje się między podnietą i reakcją świadome zastanowienie. „Między sytuację-podnietę, a działanie-reakcję wchodzą fenomenologiczne międzyczłony”. „Takie międzyczłony odgrywają w przebiegu rozwojowym coraz większą rolę. Dzięki tym międzyczłonom uwalniamy się coraz bardziej od bezpośrednio danego nam otoczenia, dzięki nim doszliśmy do opanowania w dużej mierze przyrody. Wychowanie widzi też w ich rozwoju jedno ze swych głównych zadań: najlepszym, czego uczymy się w szkole, jest nie suma pozytywnej wiedzy, lecz to, że uczymy się „myśleć”, że dochodzimy do samodzielnej postawy, że daną bezpośrednio sytuację dopełniamy przez właściwe międzyczłony”.

Zasadę struktury można również odnieść do wyżej wzmiankowanych czynności inteligencji, czego w sposób wzorowy dowiódł Koehler przez swe badania nad małpami; słusznie też Koffka poświęca cały obszerny rozdział swej książki tym badaniom. Koffka nawiązuje również do teorii stopni Bühlera (instynkt, tresura, intelekt). Pisze on: „Uważny czytelnik winien był zauważyć, że główną rolę zawsze odgrywała dla nas określona zasada, w równej mierze gdy chodziło o wyjaśnienie instynktu, tresury lub intelektu: nasza zasada struktury. Usiłowaliśmy stawanie się, jego wewnętrzną zwartość i kierunkowość stosować jako główną zasadę wszelkiego wyjaśnienia”. „Intelekt, tresura, instynkt opierają się, według naszego ujęcia, na różnie ukształtowanych, różnie uwarunkowanych i różnie przebiegających funkcjach struktury, a nie na różnych narządach, które według mniemania Bühlera mogą być w razie potrzeby łączone”. I mówi on jeszcze raz, bardzo

jasno i krótko, o głównym przedmiocie swej książki, mianowicie o uczeniu się: „Wszelkie uczenie się wymaga powstania struktury”. Naturalnie odnosi się to również i do pamięciowego uczenia się, w którym psychologia kojarzeniowa widziała zwykłe kojarzenie wyobrażeń. Psychologia postaci podkreśla, że pojedynczy materiał pamięciowy zawsze jest ujmowany jako część całości i tylko jako taki może być przyswojony. W końcu Koffka ujmuje wynik swej książki w następujące słowa: „Istota psychicznego rozwoju ukazuje się nam w tej książce nie jako zestawienie pojedynczych elementów, lecz jako powstawanie i udoskonalanie się struktur”.

5. PSYCHOLOGIA POSTĘPOWANIA.
(Behavioryzm).

Jak wskazują dotychczasowe rozważania, rozwój nowoczesnej psychologii w Niemczech idzie w kierunku coraz gruntowniejszego ujmowania całości; również psychologia w Ameryce jest dzisiaj wyraźnie nastawiona na całość. Zachodzi jednak różnica między psychologią niemiecką a amerykańską. I jedna, i druga wynika z istoty jednego i drugiego narodu. Niemcy szukają zrozumienia całości w życiu psychicznym. Feliks Krueger [1]) stale podkreśla, że istotę całości możemy najgłębiej i najbezpośredniej doświadczyć i zrozumieć w naszym przeżyciu psychicznym i że dopiero wtedy takie psychiczne przeżycia całości musimy przenosić na fizyczne wytwory całości. Koffka żąda obok obserwowania postępowania i obserwowania przeżyć. Amerykanie nic nie chcą wiedzieć o tego rodzaju wewnętrznych doświadczeniach. Psychologia postępowania usuwa zupełnie pojęcie świadomości. Chce badać postępowanie jednolitej ludzkiej

---

[1]) Uczeń Wundta, założyciel „Szkoły Lipskiej", który za zadanie psychologii uważał określenie pojęcia całości na podstawie psychicznej rzeczywistości. (K r u e g e r, Über psychische Ganzheit, 1926, str. 37).

istoty tak, jak ono przedstawia się dla obiektywnej obserwacji. Behavioryzm dąży do psychologii obiektywnej w przeciwieństwie do subiektywnej psychologii Niemców. Samoobserwacja, introspekcja są odrzucone jako niedopuszczalne. Takie pojęcia, jak wyobrażenie, uczucie, wola itd. są usunięte jako bezużyteczne.

Charakterystycznym jest, że behavioryzm całkowicie staje na stanowisku genetycznym. Wychodzi on od najprostszych istot i ich postępowania, a więc zaczyna od psychologii zwierząt, potem idzie dalej poprzez psychologię dzieci i młodzieży, aby wyniki badań spożytkować w psychologii człowieka dorosłego.

Aby poznać behavioryzm zatrzymamy się najlepiej przy książce Johna Watsona: „Behavioryzm”[1]. Watson jest przywódcą behaviorystów. Pisze on w wymienionej książce: „Kontrast między psychologią starą i nową najlepiej można podkreślić mówiąc, że z wyjątkiem behavioryzmu wszystkie kierunki psychologii uważają „świadomość” za centralny punkt wszelkiej nauki o duszy. W przeciwieństwie do tego behavioryzm mniema, że zasadniczą treścią psychologii są sposoby postępowania, czyli aktywności ludzkiej istoty”. Pojęcie świadomości jest według niego równie problematyczne jak pojęcie duszy, nie da się dowieść i doświadczyć. Badać doświadczalnie i obserwować można tylko „postępowanie”, „to, co organizm czyni i mówi”. W roku 1912 połączyła się pewna liczba badaczy pod kierunkiem Watsona i ugruntowała nowy kierunek.

---

[1]) Watson J. B. Behaviorism, 1930.

„Postanowili oni albo wyrzec się psychologii, albo stworzyć z niej naukę przyrodniczą”.

Każde ludzkie postępowanie jest dla behaviorystów r e a k c j ą n a p o d n i e t ę. „Przez podnietę rozumiemy każdy przedmiot otoczenia lub każdą zmianę samej tkanki, które odpowiadają psychologicznym warunkom istoty żyjącej”. „Przez reakcję rozumiemy wszystko to, co czyni istota żyjąca”. Te reakcje dają się dokładnie ustalić. Obserwowanie człowieka jest głównym zadaniem behavioryzmu. Chce on obserwować, „co czyni istota żyjąca od rana do wieczora i od wieczora do rana”. Behavioryzm jest „nauką przyrodniczą, która całą dziedzinę sposobów przystosowania się człowieka uważa za swą własną”. Fizjologia jest ujmowaniem cząstkowym (pojedynczych funkcji), behavioryzm jest ujmowaniem całościowym (postępowania jednolitej osoby). „Zadaniem psychologii behaviorystycznej jest możliwość przewidywania postępków ludzkich i czuwania nad nimi”. Gdyby do każdej podniety przyporządkować odpowiednią reakcję, to rzeczywiście łatwo byłoby przewidywać zachowanie się człowieka. W najwcześniejszym dzieciństwie da się to uskutecznić. Znajdujemy tu n a t u r a l n e, n i e w y u c z o n e r e a k c j e, które występują pod wpływem całkiem określonych bodźców. Tak np. r e a k c j a s t r a c h u pierwotnie występuje tylko wtedy, gdy na dziecko działa g ł o ś n y d ź w i ę k lub gdy traci ono r ó w n o w a g ę c i a ł a. Jak to jednak wyjaśnić, że tak dzieci, jak dorośli obawiają się innych rzeczy, np. zwierząt? Watson pisze: „Pokażcie dziecku zwierzęta, których przedtem nie widziało, przez które nigdy nie było przestraszone, jak węża, mysz lub psa, to ono chwyta zaraz takie zwierzę i obmacuje. Kontynuujmy to przez dziesięć dni, aby się na pewno prze-

konać, że dziecko za każdym razem zbliża się do zwierzęcia (reakcja pozytywna) i nigdy nie okazuje reakcji strachu. W przeciwieństwie do tego weźmy żelazną sztabę i uderzmy w nią silnie młotem, za głową dziecka. Zaraz zjawia się reakcja strachu! Zróbmy też inną próbę: w chwili gdy zwierzę zostaje pokazane i dziecko wyciąga po nie rękę, uderzmy w żelazną sztabę. Powtórzmy eksperyment trzy, cztery razy. Występuje nowa ważna zmiana! Zwierzę wywołuje taką samą reakcję jak dźwięcząca sztaba, mianowicie strach. Nazywa się to w psychologii behaviorystycznej nabytym *odruchem wzruszeniowym* lub formą odruchu uwarunkowanego". Widzimy więc, że przez ćwiczenie i wytwarzanie nawyku przy pomocy powtarzanego wprowadzania nowej podniety, szereg podniet zostaje zwiększony. Reakcja nie jest wtedy niewyuczoną, naturalną, lecz *wyuczoną*, „*uwarunkowaną*", t. zn. reakcją uzależnioną od warunków. Jeśli głośny dźwięk nazwiemy w powyższym przykładzie podnietą nieuwarunkowaną, ponieważ ona wywołuje niewyuczoną reakcję strachu, to możemy zwierzę, które na skutek ćwiczenia i nawyku wywołuje taką samą reakcję, nazwać podnietą „uwarunkowaną". Według Watsona, „znaczenie zastępujących lub uwarunkowanych podniet nigdy nie może być przecenione. Powiększa ono ogromnie szereg rzeczy, na które reagujemy. O ile obecnie zdajemy sobie sprawę (brak ścisłych, eksperymentalnych dowodów), każdy bodziec, który wzbudza stałą reakcję, może być zastąpiony przez inny". Przez reakcję nie należy przy tym rozumieć samego *zewnętrznego ruchu* (reakcji *motorycznej*). Do tego pojęcia należy również funkcja naszych wewnętrznych gruczołów. Watson mówi wtedy o *reakcji trzewiowej*, rozumiejąc

przez nią funkcje wewnętrznych narządów. I właśnie badania rosyjskich psychologów, Pawłowa i jego ucznia Anrepa, nad uwarunkowaną reakcją gruczołową u psów wywołały rozwój behavioryzmu. Pawłow ustalił, że nieuwarunkowaną podnietą dla wywołania śliny w pysku psa jest wprowadzenie do pyska pożywienia lub kwasu. Pawłow przez wprowadzenie rurki do pyska psa skierował ślinotok na zewnątrz pyska i zmierzył ilość śliny, którą pies wydzielał na widok kawałka mięsa. Następnie przez pewien okres czasu, za każdym razem gdy podawał psu mięso, powodował pewien dźwięk. Wystarczało potem spowodować dźwięk nie podając mięsa, aby pies wydzielał mimo to taką samą ilość śliny. Dźwięk stał się więc dzięki uwarunkowanym okolicznościom i wpojonym nawykom podnietą uwarunkowaną. Pawłow ustalił, że inne gruczoły mogą się również stać nawykowymi, jak gruczoły ślinowe. „Prawdopodobnie łzy dziecka, aktora, kryminalisty, symulanta są dobrymi przykładami nawyków".

W psychologii postępowania gruczoły jako narządy reakcji odgrywają obok mięśni dużą rolę. Watson rozróżnia gruczoły o wydzielaniu zewnętrznym, np. gruczoły ślinowe, potowe itd. i gruczoły o wydzielaniu wewnętrznym (gruczoły dokrewne), z których najważniejszymi są następujące: 1) tarczyca, 2) nadnercze, 3) przysadka mózgowa, 4) szyszynka, 5) tzw. gruczoły pubertalne. Gruczoły dokrewne wydzielają drobne ilości tzw. hormonów, które posiadają właściwość podnoszenia lub obniżania aktywności narządów ciała, wpływają więc w wysokim stopniu na postępowanie człowieka. Watson jest przekonany, że nawet gruczoły o wydzielaniu wewnętrznym podlegają uwarunkowaniu, tzn. dzięki nawykowi reagują również na uwarun-

kowane podniety. Moglibyśmy więc przy pomocy odpowiednich warunków tak regulować w każdym człowieku wydzielanie hormonów, aby osiągnąć najbardziej pożądaną aktywność.

Jeśli, według ujęcia behaviorystów, olbrzymia większość wszelkich reakcyj ludzkich — aż do nielicznych niewyuczonych — stała się przez nawyk oparty na uwarunkowaniach wyuczoną, to rozumie się nie pozostaje już żadnego miejsca dla tego rodzaju działania, które nazywamy „instynktem". „Wszystko — według Watsona — co przyzwyczailiśmy się nazywać „instynktem", jest w gruncie rzeczy wynikiem ćwiczenia i należy do „wyuczonego postępowania" człowieka. Nie jest więc odziedziczone po przodkach. Watson nie wierzy w ogóle w dziedziczenie uzdolnień. „Behaviorysta nie mówi, że dane dziecko odziedziczyło zdolność czy talent szermierza po swym ojcu, lecz mówi raczej, że dziecko to ma smukłą budowę ojca, takie same oczy — ma postać szermierza; ojciec kochał je bardzo, dał mu, gdy ono miało rok, małą szablę do ręki i na wszystkich przechadzkach mówił z nim o sztuce fechtunku, o napadzie i obronie, o regułach pojedynku itp.". „Różnica struktury i różnice wczesnej wprawy wyjaśniają wszelkie różnice późniejszego postępowania". Przez strukturę rozumie przy tym Watson jedynie fizyczno-chemiczne właściwości ciała. „Istoty ludzkie różnią się między sobą przez swój skład", a więc przez strukturalne różnice. „Różnice we wczesnym wychowaniu tworzą więc różnych ludzi".

Wielką zasługą behaviorystów jest dokładne badanie postępowania dzieci, jak np. kichania, krzyku, śmiechu, wydzielania moczu i kału, reakcyj karmiennych, ruchów oczu, mrugania, ruchu głowy, ręki, ramienia, tułowia, nóg, stóp, palców u nogi, pełzania, stania, biegania,

pływania, chwytania, prawo- i leworęczności, kształcenia głosu, a więc objawów aktywności istniejących już przy urodzeniu lub występujących później. O tych ostatnich mówi Watson: „O większości tych później rozwiniętych aktywności trudno jest powiedzieć, jak dalece są one, jako czynności całościowe, wyćwiczone lub uwarunkowane. Znaczną ich część należy bez wątpienia przypisać zmianom związanym ze wzrastaniem struktury, reszta jest wprawą i uwarunkowaniem”.

Jak odnosi się Watson do zagadnienia uczuć? Zastępuje on je tzw. reakcjami wzruszeniowymi. Pyta on, podobnie jak przy motorycznych reakcjach, czy istnieją niewyuczone reakcje wzruszeniowe? Na podstawie dokładnych badań nad wieloma dziećmi stwierdza istnienie trzech form wrodzonych reakcyj wzruszeniowych, wzniecanych przez trzy grupy podniet, mianowicie: strach, gniew i miłość. Tworzą one jądro wszystkich przyszłych reakcyj wzruszeniowych. Strachem reaguje dziecko pierwotnie tylko na dwie podniety: głośny hałas i utratę równowagi ciała. Wszystkie inne reakcje strachu, które później występują, są wyuczone i uwarunkowane. Gniewem reaguje pierwotnie dziecko tylko na ograniczenie ruchów ciała, np. przytrzymanie nóg; miłością — na głaskanie skóry i organów płciowych, kołysanie, huśtanie itd. Jeśli ta ostatnia reakcja przenosi się potem na widok i całą osobę matki, to powstaje z tego nawyk miłości dziecięcej. Te reakcje wzruszeniowe składają się z określonych poruszeń (zatrzymania oddechu, krzyków, rumieńców twarzy itd.), przede wszystkim zaś związane są z wydzielaniem gruczołów wewnętrznych. Tak jak wszyst-

kie inne reakcje mogą one powstawać przez uwarunkowanie, mogą być zmienione i utracone. „Życie wzruszeniowe podlega tym samym prawom, co inne nawyki, tak co do powstania jak i zaniku". Watson jest przekonany, że „reakcje wzruszeniowe można kształtować w ustalony sposób, nadawać im każdą poszczególną formę, zależnie od tego, czy społeczeństwo zdaje sobie sprawę, jakiego rodzaju form życzy sobie". Należy podkreślić, że Watson zwraca specjalnie uwagę na cechę całości postępowania wzruszeniowego, wiążąc je z funkcją gruczołów dokrewnych, które według niego wyznaczają w sposób trwały postępowanie całego człowieka.

Przyrodnicza metoda i przyrodnicze ujęcie doprowadzają Watsona do wystąpienia przeciw problemowi myślenia. „Behaviorysta reprezentuje zapatrywanie, że to, co psychologowie nazywali dotąd myślą, nie jest niczym innym jak mówieniem do samego siebie". Mówienie to, które Watson nazywa też reakcją słowną, może być również wewnętrzne, a więc bezgłośne. Watson wyraźnie podkreśla, „że kiedy tylko dana jednostka myśli, cała jej cielesna organizacja bierze w tym udział" [1]).

Behavioryzm chce ująć w postępowaniu aktywność całego człowieka. Występuje on przeciw psychologii świadomości, ponieważ ta jest zoriento-

---

[1]) Według Watsona myślimy całym ciałem, t. zn. organizacją trzewiową (wzruszeniową), krtaniową (słowną) oraz manualną (ruchy tułowia, nóg, rąk) łącznie. Gdy przeważa organizacja słowna, myślenie jest słowne (myślimy szeptem lub bezgłośnie — jednak słownie!). Gdy organizacja ta jest otamowana, w myśleniu czynne są pozostałe organizacje.

Należy dodać, że sprawa myślenia jest słabym punktem behavioryzmu.

wana dualistycznie dzieląc człowieka na jego stronę psychiczną i fizyczną. Behavioryzm chce uchwycić niepodzielną jedność osoby. Nie ulega wątpliwości, że takie dążenie jest uprawnione. Będziemy o tym jeszcze słyszeć, gdy zajmiemy się psychologią personalistyczną. Występuje tam pojęcie psycho-fizycznie neutralnej osoby. Podobnie w behavioryzmie. Tylko brak tutaj jasnego rozgraniczenia, które by dziedzinę psychologii odgraniczyło od innych nauk, w szczególności od fizjologii i które by ustaliło niedwuznacznie przedmiot psychologii, mianowicie „postępowanie".

Podczas gdy amerykańscy psychologowie świadomości, w szczególności Wiliam James, mówią o „prądzie świadomości", Watson wymienia prąd aktywności, przez który należy rozumieć siłę wpływającą na działanie ludzkie i ludzki rozwój. Watson wyobraża sobie, że siła ta działa zupełnie ślepo, mechanicznie, tak jak siły fizyczne. Mówi on, że behaviorysta jest „absolutnym deterministą". „Dziecko czy człowiek dorosły muszą czynić to, co muszą. Jedyną drogą prowadzącą do zmiany sposobu ich postępowania jest zburzenie dawnych nawyków a potem wytworzenie nowych". Innymi słowy, przez wprowadzenie odpowiedniej podniety można drogą ćwiczenia i wytworzenia nawyku zrobić z każdego dziecka wszystko, co się chce. Wychowanie może wszystkiego dokonać. Behavioryzm odznacza się więc dużym optymizmem pedagogicznym. Watson spodziewa się np. przez swe badania rozwiązać ostatecznie zagadnienie kary. Jeżeli dziecko nie postępuje tak, jakby sobie tego rodzice ży-

czyli, to winni są temu sami rodzice. Nie poddali oni dziecka odpowiedniemu „treningowi", tzn. nie przyzwyczaili go planowo, za pomocą odpowiedniego uwarunkowania do pożądanego postępowania. Kara za nieodpowiednie postępowanie winna wynikać z przedmiotów i okoliczności samego życia. „Chciałbym kiedyś — pisze Watson — wypróbować następujące doświadczenie: blat stołu jest zaopatrzony w przewody elektryczne w ten sposób, że dziecko chwytające szkła lub jakąś drogocenną wazę jest ukarane; jeśli natomiast chce wziąć swe zabawki lub inne przedmioty, które może posiadać, prąd elektryczny omija je! Innymi słowy: chciałbym, aby przedmioty i sytuacje życia posiadały własną reakcję negatywną".

Jeśli pewne nawyki dobrze się w człowieku utrwaliły, staje się on osobowością. „Osobowość jest tylko końcowym produktem systemu naszych nawyków", jest wytworem ukształtowanych nawyków. Aby poznać tę osobowość, behaviorysta postępuje różnymi drogami: 1) studiuje przebieg wychowania jednostki; 2) jego następstwa; 3) posługuje się testami psychologicznymi; 4) studiuje postępowanie jednostki w chwilach wolnych od pracy; 5) bada jego strukturę wzruszeniową. Wyniki tego rodzaju studium behaviorysta chciałby przekształcić w następstwa wychowawcze, uszczęśliwiające ludzkość, wierząc, że z każdego zdrowego dziecka można wytworzyć w odpowiednich warunkach bogatą i cudowną jednostkę.

Łatwo jest zrozumieć, że behavioryzm, tak ze względu na prostotę swych zasadniczych myśli (prąd aktywności — reakcje wrodzone — reakcje nabyte przez uwarunkowanie i nawyk), jak przez swój kulturalno-etyczny

optymizm zjednał sobie wielu zwolenników. Jednak słaby punkt tej nauki da się wkrótce poznać. Jest nim niemożność pogodzenia mechanizmu i ujęcia całościowego, o czym wyraźnie przekonała nas psychologia postaci i psychologia całości. Dlatego znajdujemy i w Ameryce prądy, które ten punkt atakują. Tak więc mówi się dzisiaj o behaviorystach, którzy starają się wprowadzić do behavioryzmu zasadę teleologiczną, przy czym— jak np. Tolman — mówią o postaciach zachowania się. W związku z tym winno się wymienić nazwisko Thorndike'a. Był on — według Lloyd Morgana — pierwszym, który zajmował się naukowo-eksperymentalnie instynktowym postępowaniem zwierząt (patrz jego dzieło: „Inteligencja zwierząt" [1]), trzymając się świadomie tylko tego, co mógł spostrzec własnymi zmysłami. Był on więc poprzednikiem behaviorystów. Jednak różnił się od nich tym, że „postępowania" nie przeciwstawiał życiu świadomemu. W jednej z uwag do swej książki „Psychologia wychowania" [2]) pisze on: „Postępowanie nie przeciwstawia się życiu świadomemu, lecz zawiera je w sobie". Wprawdzie i on widzi w instynktach szeregi powiązanych ze sobą odruchów i stara się je wyjaśnić mechanistycznie, jednak jego teoria o uczeniu się zwierząt zawiera w jego zasadzie „prób i błędów" teleologiczny punkt widzenia. Thorndike doszedł mianowicie na zasadzie licznych prób nad zwierzętami, które pozamykał w klatce w ten sposób, by mogły tylko drogami okrężnymi dostać się do pokarmu, do następu-

---

[1]) Thorndike E. L. Animal Intelligence, 1898.

[2]) Thorndike E. L. Educational Psychology, 1913/14.

jących myśli: zwierzęta wykonują początkowo całkiem bezcelowe ruchy; gdy przypadkowo dojdą wreszcie do skutku, to w końcu te skuteczne ruchy — przy częstych powtarzaniach próby — stają się tak doskonałe, że ilość ruchów bezcelowych coraz bardziej się zmniejsza i w końcu zwierzę wykonuje skuteczny ruch od razu. Wyuczyło się go. W pojęciu „stawania się doskonałym" znajduje się oczywiście ukryty związek z przeżyciem celowym, a więc moment teleologiczny. Można przewidzieć, że umiarkowany behavioryzm Thorndike'a silniej zapłodni psychologię niż behavioryzm Watsona.

6. PSYCHOANALIZA.

Największym przeciwnikiem behavioryzmu jest psychoanaliza, która przed dziesięciu laty odbyła swój zwycięski pochód poprzez cały świat. Dlatego Watson często czuje się zmuszonym do rozprawienia się z nią w swej książce. Również przedstawiciele psychologii postaci i psychologii całości powołują się na nią często w swych dziełach. Założycielem jej jest Zygmunt Freud, psychiatra wiedeński. On pierwszy rozpoznał, że nasze życie psychiczne posiada wymiar głębinowy. Jego nauka chce być psychologią głębin w przeciwieństwie do dawniejszej psychologii, którą odrzuca jako psychologię nawierzchni. Przez analizę naszej psyche, a więc przez psychoanalizę chce ona oświetlić głębiny, do których jeszcze żadne spojrzenie ludzkie nie dotarło. Pragnie ona wskazać i dowieść, że tylko dzięki podziemnie działającym siłom możemy należycie zrozumieć objawy nawierzchniowe. Daje ona zupełnie nowe wyjaśnienia objawów psychicznych i cielesnych, a liczne spośród nich, uważane dotąd przez nas za bezsensowne, przedstawia jako sensowne.

Jakie są zasadnicze myśli tej teorii? Chcąc przedstawić je w wąskich ramach krótkiego rozdziału musimy się ograniczyć do czysto psychologicznych.

Jak wiadomo psychoanaliza staje się coraz bardziej filozofią panseksualistyczną. Bez względu na to, w jakim stopniu są te przekroczenia granicy interesujące i uzasadnione, musimy je tutaj odłożyć na bok. Pytamy więc: jakie nowe aspekty przedstawia nam psychoanaliza, jeśli chodzi o ujmowanie życia psychicznego? Zatrzymamy się przede wszystkim przy książce Freuda: „Wstęp do psychoanalizy"[1]), która zawiera szereg myśli mających duże znaczenie dla zrozumienia pedagogicznych wpływów tej nauki.

Występują tam trzy główne myśli:

1) Nasze życie psychiczne nie jest w swej istocie świadome, lecz nieświadome. Tylko mała cząstka wszelkich procesów psychicznych przebiega w świetle świadomości. Przeważająca ich ilość zachodzi w nieświadomości.

W związku z tym występuje tu jeszcze inna myśl: liczne procesy psychiczne, które zaszły już w świadomości, są spychane z powrotem do nieświadomości przez nasze świadome *ja*, które usuwa te treści w obawie, aby nie naruszyły jego samopoczucia (teoria stłumień). Na tym jednak sprawa się nie kończy. Te — jak je nazywa Freud — stłumione kompleksy dążą z powrotem do świadomości, starają się urzeczywistnić swe dążenia. Napotykają jednak na opór naszego *ja*, które nie chce ich dopuścić do świadomości w ich niezmienionej postaci (teoria oporu). Dochodzą one najwyżej do zniekształconego, zastępczego zrealizowania swych dążeń, co objawia się w psychicznym lub ciele-

---

[1]) Freud S. Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse, 1930 (tłum. pol. S. Kempnerówny i W. Zaniewickiego, 1935).

snym otamowaniu jednostki. Kto nie uzna obu składowych części pierwszej głównej myśli, mianowicie nauki o stłumieniu i oporze, ten nie ma prawa nazywać się psychoanalitykiem, ten nie stoi na gruncie freudowskiej psychoanalizy.

2) Głównym popędem działającym w nieświadomości jest popęd płciowy (libido). W dziedzinie świadomości stoi naprzeciw niego popęd jaźni; Freud przeciwstawia je również sobie jako popęd życia i popęd śmierci. Ponieważ popęd jaźni nie chce dopuścić do świadomości wielu niezamaskowanych dążeń popędu seksualnego, powstają przez to liczne stłumienia. Według Freuda większość stłumionych kompleksów to dążenia popędu seksualnego, które zostały albo wyparte ze świadomości, albo w ogóle nie zostały dopuszczone do świadomości. Dowiemy się jeszcze, że według Freuda marzenia senne są najczęściej halucynacyjnymi, zmienionymi, zastępczymi zaspokojeniami stłumionego kompleksu seksualnego. W objawach psychonerwic znajdujemy to samo.

3) Popędowe siły seksualne odgrywają ważną rolę również w wieku dziecięcym i mają decydujące najczęściej znaczenie dla całego późniejszego życia człowieka.

Wyjaśnijmy sobie te trzy główne myśli na przykładzie zaczerpniętym z książki Freuda. Oto młoda, bardzo wykształcona i zdolna dziewczyna cierpiała na rozmaite otamowania, między innymi nie mogła spać, jeśli drzwi do sypialnego pokoju rodziców nie były szeroko otwarte. Co to miało oznaczać?

Analiza jej psychicznego życia dokonana według metody Freuda wykazała co następuje: we wczesnej młodości zdradzała ona silną, seksualnie zabarwioną, nie-

świadomą skłonność do swego ojca. Przypadkowo zaobserwowała stosunek płciowy rodziców. Nie mogła ona znieść tego przeżycia w swej świadomości. Zostało ono zepchnięte do nieświadomości i tam zaczęło odgrywać rolę stłumionego kompleksu. Nieświadome dążenia seksualne skierowane na ojca i nacechowane zazdrością w stosunku do matki szukały zaspokojenia. Opór jaźni zezwalał jednak tylko na zmienione, zastępcze ich zaspokojenie w formie wzmiankowanego neurotycznego objawu. Młoda dziewczyna dokonała dzięki swej bezsenności tego, że sypialnia rodziców pozostała otwarta; uniemożliwiła więc ona rodzicom utrzymywanie stosunków płciowych. Osiągnęła w ten sposób, chociaż drogą okólną, zaspokojenie uczucia zazdrości w stosunku do matki.

Zrozumiałym jest, że nauka, która stwierdzała coś tak niesłychanie nowego, została z wielką stanowczością odrzucona. Sam Freud starał się wyjaśnić motywy tego sprzeciwu i znalazł je w założeniach swej teorii. Mówi on o „intelektualistycznym przesądzie" przeciwstawiającym się pierwszej głównej myśli jego teorii nieświadomości, która utrzymuje, że życie psychiczne jest zasadniczo nieświadome, a świadome *ja* odgrywa tylko podrzędną rolę. Stwierdzenie to przyjęto jako „psychologiczną zniewagę", którą Freud porównuje z kosmologiczną zniewagą Kopernika i biologiczną Darwina. Kopernik wymagał również odrzucenia ulubionego przesądu, który wyznaczał ludzkości zaszczytną rolę, przesądu utrzymującego, że słońce porusza się wokół ziemi, jako środkowego punktu świata. Obecnie ludzkość musi się zadowolić tym, że ziemia wraz z nią porusza się jako drobna planeta wokół słońca. Tego rodzaju degradującemu poglądowi trzeba było przeciwstawić się — stąd opór przeciw teorii ko-

pernikowskiej. Zupełnie podobnie postąpiono z Darwinem. Jak on śmie utrzymywać, że człowiek, ten punkt centralny w rozwoju świata, jest tylko ogniwem fazy rozwojowej zwierząt! Dlatego sprzeciw! Pod pręgierz!

Słyszeliśmy już, że Wundt podzielał ten intelektualistyczny przesąd. Jego psychologię można nazwać psychologią świadomości. Według jego mniemania nieświadome życie psychiczne nie istnieje. Przeciwnie Külpe oraz psychologowie postaci i całości: uznawali oni pojęcie nieświadomego życia psychicznego za ważne i mające duże znaczenie. Behavioryści odrzucają to pojęcie jak i pojęcie świadomości. Chcą je zastąpić przez pojęcie reakcji bezsłownej, tzn. tego rodzaju reakcji trzewiowej, która nie rozporządza żadnymi słownymi oznaczeniami. „Przyjęcie, że freudowska „nieświadomość" — mówi Watson — nie jest niczym innym jak organizacją bezsłowną, wydaje się być uprawnione". („Behavioryzm").

Druga myśl zasadnicza o dominującym znaczeniu popędu seksualnego w ludzkim życiu psychicznym rozbudziła „estetyczno-moralny przesąd" — przyjęto ją jako „moralną obrazę", a na teorię Freuda patrzono jak na ewangelię nawołującą do zaspokajania nieotamowanego, a zagrażającego kulturze popędu. Freud jednak daleki jest od tego, aby przyznawać nieokiełznanej seksualności zupełną wolność; raczej domaga się on sublimacji, tzn. uwznioślenia popędu seksualnego, co zbyt często było przeoczone.

Najsilniejszy jednak opór wywołała trzecia główna myśl — o decydującym znaczeniu seksualności dziecięcej dla dalszego życia. Znajdujemy tutaj ważne punkty styczne ze znanymi nam już kierunkami. Watson pisze więc w swej książce: „Infantylne przenie-

sienia są głównymi przyczynami niezdrowego rozwoju osobowości". Zdanie to mogłoby znaleźć się i u Freuda. Ale Freud uznaje za sprawcę tego rodzaju przeżyć dziecięcych instynkt płciowy, pomyślany jako celowo działająca siła, Watson zaś prąd aktywności, przez który rozumie siłę działającą ślepo, mechanicznie. Również w nauce Freuda o stłumieniach można spostrzec pewne podobieństwa z behawiorystycznym mechanizmem powstawania nawyków. Nie należy jednak zapominać, że proces tłumienia nie zachodzi ślepo, mechanicznie, lecz — mimo że przebiega w nieświadomości — posiada sens jako samoobrona naszego *ja* i również w zniekształconych, zastępczych zaspokojeniach objawia się jako czynnik wprawdzie zakłócający, lecz nie mniej sensowny. Nie chodzi tu więc o ślepą mechanikę części, lecz o przebiegi całościowe. Dlatego nie powinno nas dziwić, gdy wśród psychologów postaci, jak np. u Werthheimera, znajdujemy oddźwięk psychoanalitycznych myśli, np.: „Zachodzą przeważnie bardzo specyficzne okoliczności, które sprawiają, że jaźń człowieka staje wobec innych jaźni i w przeciwieństwie do nich. Okoliczności te, jeżeli wychodzi się z określonych założeń wypływających z teorii postaci, prowadzą np. do takiego przypuszczenia: jeśli z pewnych, zewnętrznych lub wewnętrznych powodów nie jest możliwy odpowiedni stan równowagi między danym osobnikiem i tymi, z którymi on współżyje, muszą zajść pewne zaburzenia równowagi, a w krańcowym wypadku muszą wystąpić pewne stany zastępcze równowagi, zmieniające życie psychiczne człowieka. Prowadzi to np. do hipotezy: znaczna ilość psychicznych zachorzeń, dla których nie ustalono jeszcze właściwej teorii, jest może konsekwencją takiego prawa" („O teorii postaci").

Tego rodzaju ujęcie zbliża się do psychoanalitycznego sposobu myślenia.

Również Krueger widzi punkty styczności między własnymi zapatrywaniami a nauką Freuda. O metodzie Freuda mówi on: „Stara się ona przy pomocy fenomenologicznego i pojęciowego rozczłonkowania zrekonstruować możliwie pełnie historię powstania każdego duchowego zachorzenia starając się przede wszystkim wyświetlić przeżycia uczuciowe, jako komponenty i warunki stawania się”. Również genetyczno-porównawcza tendencja psychoanalityczna, np. cofanie się do infantylnych przeżyć, jest dla Kruegera sympatyczna. Reasumując pisze on: „Wyniki jej nie mogłyby mieć tak daleko sięgającego wpływu na psychologiczne myślenie, wpływu, który ona faktycznie posiada, gdyby nie to, że rozwinęła ona w znacznej mierze te sposoby ujmowania, które już wcześniej były w użyciu. Jest też metodycznie konsekwentnym, że szkoła Freuda zaczęła niedawno w sposób porównawczy zajmować się psychiczną stroną postępowania ludów prymitywnych” („O psychologii rozwojowej“) [1].

Interesującym jest też sam rozwój nauki Freuda. Freud, urodzony w r. 1856, studiował w osiemdziesiątych latach medycynę w Wiedniu. W tym czasie poznał on doktora Józefa Breuera, wiedeńskiego lekarza chorób nerwowych, który mając dużo do czynienia z histerycznymi zachorzeniami doszedł do następujących wniosków: 1) histeria to objawy silnych, ale zapomnianych przeżyć, które nazwał urazami; 2) te przeżycia winny być w stanie hipnozy przypomniane

[1]) Krueger F. Über Entwicklungspsychologie, 1915.

i odtworzone — dochodzi wtedy do wyzwolenia (katharsis); 3) objawy te powstają na skutek nieprawidłowego użycia niezaspokojonych silnych pobudzeń.

Freud zrozumiał bardzo szybko znaczenie odkrycia Breuera i w owym czasie zasadniczo zgadzał się z nim. Gdy potem, celem pogłębienia wykształcenia, udał się do Paryża do Charcot'a, a następnie do Nancy do Liebault'a i Bernheima, zapoznał się także z leczeniem histerycznych zachorzeń za pomocą sugestii w głębokiej hipnozie. Po swym powrocie do Wiednia doszedł wkrótce do wniosku, że hipnotyczna metoda, stosowana również przez Breuera, nie jest słuszna. Już wtedy odkrył, że popęd seksualny jest ukrytym motorem neurotycznych, w szczególności histerycznych zaburzeń.

Wokół Freuda tworzy się koło zwolenników, które stale wzrasta. Wymienimy tu tylko Otto Ranka. Po stronie Freuda opowiada się też słynny psychiatra z Zurichu, Bleuler, wraz ze swym ówczesnym asystentem dr. Jungiem. Założono pismo „Rocznik dla badań psychoanalitycznych i psychopatologicznych", które prowadził Jung i które wychodziło później pod tytułem „Rocznik psychoanalizy". W tym czasie rozbudziło się zainteresowanie nauką Freuda i w innych krajach (Ameryka, Anglia itd.), tak że już w 1910 r. można było zwołać kongres psychoanalityków w Norymberdze i założyć „Międzynarodowy Związek Psychoanalityczny". Prezesem Związku został Jung. Dalszym ważnym krokiem było zorganizowanie grupy psychoanalityków w Wiedniu, pod przewodnictwem Alfreda Adlera. Zaczęła ona wydawać, pod kierunkiem Adlera i Stekla, „Centralny organ psychoanalizy". W końcu założono po dwóch dalszych kongresach pismo „Imago" pod kierunkiem Otto Ranka, które posta-

wiło sobie za zadanie zastosowanie psychoanalizy do zagadnień kultury.

Pewien wstrząs spowodowało wystąpienie Junga i Adlera z koła psychoanalityków. Obaj badacze poszli własnymi drogami. Jung tłumaczył podstawowe myśli nauki Freuda symbolicznie, w kierunku sublimacji i umoralnienia popędu seksualnego, i tak doszedł do etyczno-religijnego systemu, który niewiele miał wspólnego z psychoanalizą.

Również Adler oddalił się od Freuda, przy tym za punkt centralny swej nauki przyjął nie popęd seksualny, lecz popęd jaźni [1]), i wychodząc z tego punktu widzenia stworzył psychologię indywidualną.

Freud starał się wykazać płodność swych myśli w trzech dziedzinach: 1. w dziedzinie pomyłek; 2. w dziedzinie marzeń sennych; 3. w dziedzinie psychonewrozy. Chcemy je tutaj krótko omówić. Zaczniemy od teorii pomyłek.

Przez pomyłkę rozumie Freud każdy wypadek, w którym robi się co innego, niż się właściwie zamierzało. Chcemy np. coś powiedzieć lub coś przeczytać, lecz mylimy się. Jak często się zdarza, że przesłyszeliśmy się, że zapomnieliśmy czegoś, że zagubiliśmy coś, zarzucili! Co jest przyczyną tych pomyłek? Z punktu widzenia naukowego nie możemy ich uważać za przypadek. Każda zmiana jest koniecznym skutkiem poprzedzającej ją przyczyny zewnętrznej lub wewnętrznej, a więc także i pomyłka. Dawniejsi psychologowie widzieli w tego rodzaju pomyłkach skutki otamowania cielesnego lub psychicznego. Uwaga nasza zostaje zakłócona czy to przez

---

[1]) Patrz: Psychologia indywidualna.

cielesną niedyspozycję, czy jakąś podnietę uczuciową lub odwrócenie i wtedy jako następstwo występuje pomyłka.

Freud przedstawia przyczyny pomyłek zupełnie inaczej. Nie szuka on ich poza mówiącym, w ślepym mechanizmie, lecz w samym mówiącym i uważa tego rodzaju pomyłki za działanie sensowne wyznaczane przez całość warunków i praw nieświadomości. Wyobraźmy sobie następujący np. wypadek. Przewodniczący parlamentu otwierając z ciężkim sercem posiedzenie, przypuszczalnie bardzo burzliwe, mówi: „Stwierdzam obecność wystarczającej ilości posłów i zamykam niniejszym posiedzenie". Co spowodowało tego rodzaju przemówienie się? Ślepe, mechaniczne prawo czy sensowne, tajemne, celowe dążenie? Freud przyjmuje to ostatnie. Pomyłki według niego mają ukryty sens. Nie są one czymś przypadkowym, nie są wynikiem zakłócenia nerwowego lub zakłócenia uwagi, lecz są poważnymi psychicznymi aktami. Powstają one w wyniku dwóch sprzecznie działających zamiarów: zamiaru zakłócającego (przewodniczący pragnął zamknąć zebranie) i zamiaru zakłóconego (faktycznie chciał je otworzyć). Momenty psychofizjologiczne (niedyspozycja, podniecenie itd.) sprzyjają tylko pomyłkom, nie wywołują ich jednak.

Wśród wielkiej ilości przykładów podaje Freud również przykład zapomnienia, który chcemy przytoczyć, ponieważ oświetla on bardzo trafnie jego teorię stłumienia. Freud zapomniał nazwy kraju, którego główne miasto nazywa się Monte Carlo. Nie mógł jej sobie przypomnieć, chociaż była mu dobrze znana. Została ona zepchnięta do nieświadomości i jaźń stawiała jej zamiarom przedostania się do świadomości zacięty opór. Tolerowała ona tylko zniekształcone, zastępcze spełnienie tego

zamiaru. W czasie przypominania wystąpiły w jego świadomości następujące nazwy zastępcze: Monte Carlo, Montenegro, Montevideo, Piemont, Albania, Colico. Przyjrzawszy się bliżej tym zastępczym słowom Freud starał się przezwyciężyć to zniekształcenie. Zauważył, że w pierwszych czterech słowach występowała zgłoska *mon*, w piątym przeważało, w sposób uderzający *a*, w szóstym zgłoska *co*. W ten sposób, ze zniekształconych, zastępczych zaspokojeń wypłynęło stłumione słowo Monaco. Skąd jednak to stłumienie? Monaco to tyle co Monachium. Otóż w Monachium odrzucono naukę Freuda, co rozgniewało go wtedy bardzo silnie. Nie chciał nic słyszeć o tym mieście. Stąd stłumienie. Ucieczka przed przykrością spowodowała pomyłkę.

Popęd płciowy nie odgrywa jeszcze w tej teorii większej roli. Inaczej w teorii o marzeniach sennych i nerwicach. Zanim ją krótko przedstawimy musimy poznać poglądy Freuda na seksualność dziecięcą. Seksualność ta wywiera wpływ na całe życie człowieka. Czy jednak występuje ona w dzieciństwie? Czy można mówić o życiu płciowym, gdy organy płciowe nie dojrzały jeszcze do spełniania funkcji płciowych? Był to poważny zarzut przeciw poglądom Freuda. Najpierw jednak musimy się zapytać, co Freud rozumiał przez seksualność? Musimy przede wszystkim stwierdzić, że i Freud odrzuca zwykłe określenie seksualności, które rozumie przez nią wszystko to, co jest nastawione na cel rozmnażania; takie bowiem określenie tego pojęcia nie obejmuje seksualności dziecięcej i perwersyjnej. Freud zaś chce, aby pojęcie seksualności zawierało w sobie wymienione obie formy. W sensie freudowskim można ująć seksualność w następującą definicję: seksualnym jest wszystko to, co zmierza do uzyskania takiej przyjemności, jaka jest osiągana

przy połączeniu płci. Takiej przyjemności szuka według mniemania Freuda również i dziecko, chociaż nie jest ono w stanie, ze względów fizjologicznych, dokonać właściwego aktu seksualnego.

Przypatrzmy się nauce Freuda o seksualności dziecięcej nieco bliżej. Freud twierdzi, że już osesek okazuje dążności zabarwione seksualnie, tzn. szuka przyjemności seksualnej i znajduje ją w ssaniu piersi matki. Dążenia te stanowią punkt wyjścia dla całego życia seksualnego i są nigdy nieosiągalnym wzorem dla każdego przyszłego zaspokojenia seksualnego.

Ssanie to jednak trwa tylko przez krótki czas. Niemowlę żądne przyjemności szuka więc jakiegoś surogatu tej przyjemności ssania. Znajduje go, według Freuda, w smoktaniu. Usta i wargi stają się strefami dostarczającymi przyjemności (erogenicznymi). Freud mówi wprost o fazie o r a l n e j (os—oris = usta) seksualności i wskazuje, że niemowlę szuka zaspokojenia seksualnego w samym sobie — stąd a u t o e r o t y z m. Dwie więc cechy charakteryzują, według jego mniemania, seksualność dziecięcą: 1) seksualność ta opiera się na silnej, o r g a n i c z n e j p o t r z e b i e (ssanie piersi matki); 2) jest a u t o e r o t y c z n a.

Już w pierwszych latach następuje nowa faza: s a d y s t y c z n o - a n a l n a (anus — otwór odchodowy). Dziecko znajduje w otworze odchodowym nowe źródło seksualnej przyjemności. Popęd do oglądania i dotykania wzmacnia tę przyjemność. Jasnym jest, że rodzice i wychowawcy powinni zwracać pilną uwagę na ten okres i starać się przeciwdziałać tworzeniu się niebezpiecznych nawyków. Jeśli bowiem skłonność do pobudzania sfery analnej umocni się, może się z tego rozwinąć homoseksu-

alizm a w każdym razie może powstać niebezpieczeństwo wytworzenia się trwałej perwersji.

Do fazy analnej dochodzi wkrótce faza f a l l i c z n a. Dziecko wykrywa organy płciowe, które stają się dlań sferą erogeniczną. Przez bawienie się nimi stara się uzyskać przyjemność płciową. Łatwo zrozumieć, że i na ten okres wychowawca winien zwracać uwagę, gdyż niebezpieczeństwo samozaspokojenia jest tu bardzo duże. Fałszywym jednak byłoby oddziaływanie na dziecko za pomocą różnych gróźb, np. groźby kastracji. Groźby bowiem wywołują sugestie lękowe, które mogą łatwo doprowadzić do stłumionych kompleksów (kompleks kastracji) i spowodować ciężkie, neurotyczne zachorzenia.

W tych pierwszych latach zaznaczają się również dążenia seksualne, które znajdują swój zbiorowy wyraz w pojęciu k o m p l e k s u E d y p a. Jak wiadomo na podstawie podania Edyp zabił swego ojca i zaślubił swą matkę. Seksualnie zabarwione związanie z matką wraz z zazdrosną postawą wobec ojca może się zaznaczyć u chłopców (u dziewcząt odwrotnie) już we wczesnym dzieciństwie. Innymi słowy: mały chłopiec może okazywać szczególną czułość w stosunku do matki i tajemną, nieuświadomioną wrogość wobec ojca; mała dziewczynka odwrotnie.

Według Freuda po tej wczesnej fazie następuje najczęściej o k r e s u t a j e n i a, t. zn. dążenia seksualne dzieci przejściowo uspokajają się a te przeżycia seksualne, które występowały przed okresem utajenia (np. kompleks Edypa, kompleks kastracji), podlegają stłumieniu. W okresie tym zaczyna się również sublimacja dążeń seksualnych, o której już mówiliśmy na innym miejscu.

Seksualność budzi się jednak z nową siłą w okresie dojrzewania, którego znaczenie w dziedzinie seksualnej polega na tym, że wtedy następuje uwolnienie się od autoerotyzmu i rozpadnięcie się dziecięcej seksualności, podporządkowanie seksualności funkcji rozmnażania oraz skierowanie rozszczepionego poprzednio seksualnego dążenia w kierunku innej osoby stającej się wyłącznym przedmiotem tego dążenia.

Freud dodaje, że dążenia seksualne młodzieży są w pierwszym rzędzie skierowane na duchową stronę drugiej osoby. To dążenie seksualne zabarwione duchowo, nazywa on miłością i utrzymuje, że pierwszym przedmiotem miłości dojrzewającego młodzieńca jest matka, dojrzewającej dziewczynki — ojciec. Przede wszystkim więc podlegają oni wpływom kompleksu Edypa. Bardzo ważnym zadaniem, ciążącym na młodym osobniku, jest uwolnienie się od tego kazirodczego związania. Gdy mu się to nie uda, wpada on, według Freuda, w wielkie niebezpieczeństwo, w newrozę, zwłaszcza w histerię a wraz z tym w trwałą perwersję.

Dziecięca seksualność, która z konieczności wyklucza cel rozmnażania, jest zawsze perwersyjna. Freud jest zdania, że skłonności perwersyjne biorą swój początek w dziecięctwie i że perwersyjna seksualność dorosłych jest tylko zgrubiałą, rozłożoną na poszczególne kierunki seksualnością dziecięcą. Perwersja nie jest więc objawem zwyrodnienia, związanego z wyrafinowaniem kultury, lecz raczej objawem nawrotu, regresji do czasów infantylnych. Nosi ona znamiona nie dekadenckie, lecz atawistyczne.

Po przedstawieniu w grubszych zarysach teorii Freuda o życiu płciowym człowieka możemy się zwrócić do jego teorii o marzeniu sennym i nerwicach. Ze wzglę-

du na to, że w obu wypadkach ważną rolę odgrywają przeżycia dziecięce, w szczególności zaś przeżycia płciowe, teorią tą winni się specjalnie zainteresować wychowawcy.

Pierwsze nasze pytanie brzmi: Co należy rozumieć przez marzenie senne? Otrzymujemy odpowiedź Freuda: marzenie senne jest to życie psychiczne w czasie snu. Co to jest więc sen? Bez wątpienia jest to stan, w którym nasza świadomość nie bierze udziału lub zostaje silnie obniżona. Freud charakteryzuje psychologicznie ten stan jako „przerwę w zainteresowaniu się światem". Biologiczną tendencją snu jest wypoczynek. Gdybyśmy nie spali, to nasza psychiczna i cielesna energia wyczerpałyby się wkrótce i zginęlibyśmy z wycieńczenia. Sen jest więc dla utrzymania naszego zdrowia i naszego życia konieczny. Chociaż w czasie snu odpoczywamy psychicznie, to jednak nie jesteśmy całkiem niewrażliwi na zewnętrzne i wewnętrzne podniety i można by do charakterystyki marzenia sennego dodać: „Marzenie senne jest sposobem, w jaki reaguje dusza na bodźce działające na nią w czasie snu".

Jak można wniknąć w istotę marzenia sennego? Freud odrzuca drogę eksperymentalną. Wprawdzie znani psychologowie (Mourey, Maury, Hieldebrandt, Wundt) stwierdzili za pomocą eksperymentu, że zakłócające sen podniety mogą pobudzić do marzeń sennych i że te podniety odbijają się w nich w jakikolwiek sposób. Jednak sensu marzeń sennych nie można na tej drodze uchwycić. Freud jest zdania, że marzenie senne jest zjawiskiem czysto psychologicznym. Jest ono wyczynem i przejawem śniącego, chociaż na pierwszy rzut oka niezrozumiałym. Powinno się jednak wypytać śniącego, co właściwie może oznaczać jego marzenie senne. Gdy śniący nie

znalazł owego znaczenia w swej świadomości, to da się je wydobyć z nieświadomości. Tak wypracował Freud technikę marzeń sennych, za pomocą której podejmuje się odsłonić ukryty sens marzenia sennego. Nawiązuje on do metody kojarzeniowej, którą już Wundt stosował do innych celów i którą Bleuler i Jung dalej rozbudowali. Freud pyta więc osobnika, który miał sen, jak powstało jego marzenie senne. To, co temu osobnikowi przyjdzie najpierw do głowy, należy uważać za pierwszy krok prowadzący do wyjaśnienia. Badany powinien więc — trzymając się wyjściowego pytania: co ma oznaczać marzenie senne? — poddać się całkowicie biegowi dowolnych skojarzeń. Freud jest przekonany, że kojarzące się wyobrażenia pozostają w związku z ukrytym sensem marzenia sennego. Nie chce się więc zajmować skojarzeniami następującymi pod wpływem słowa - bodźca, ślepo, mechanicznie, lecz chce on wydobyć z ukrytego związku sensownego ważne człony i wprowadzić je do świadomości. Jego technika nie ma więc nic wspólnego z nauką o ślepym mechanizmie kojarzeń. Freud widzi raczej w marzeniu sennym — słyszeliśmy już o tym w drugiej podstawowej myśli — przekształcony, halucynacyjny surogat zaspokojenia stłumionych kompleksów, w szczególności stłumionych pragnień seksualnych. Zadaniem tłumaczenia marzeń sennych jest więc wyprowadzanie z nich wniosków o zepchniętych w nieświadomość kompleksach.

Freud podaje następujące reguły tłumaczenia marzeń sennych:

1) Nie powinno się troszczyć o to, co dane marzenie senne ma oznaczać. Jeśli np. — jak opowiada Freud— pewnej pani śni się Pan Bóg z papierową śpiczastą tutką na głowie, nie należy troszczyć się o ten obraz, nie powinno się szukać w nim ukrytego sensu.

2) Trzeba ograniczyć się do wydobycia wyobrażenia zastępczego dla każdego elementu marzenia sennego. W powyższym marzeniu sennym są dwa takie elementy. Powinno się więc spytać tej pani: 1) co jej przychodzi do głowy w związku z papierową tutką? 2) co w związku z Panem Bogiem?

3) Czekać, aż ukryta, nieświadoma treść sama się wyjawi.

W wypadku wymienionego marzenia sennego nasunęło się następujące tłumaczenie. Odnośnie elementu „papierowa tutka" opowiedziała wymieniona pani, co następuje: Gdy była młoda, rodzice nakładali jej na głowę, gdy siedziała przy stole, papierową tutkę; miała ona bowiem zwyczaj spoglądać zazdrosnym okiem na talerze swego rodzeństwa, aby zbadać, czy nie jest skrzywdzona. Papierowa tutka miała jej przypominać, aby nie sięgała wzrokiem poza swój talerz. Odnośnie elementu „Bóg" przyszło jej do głowy co następuje: Gdy tak siedziała z tutką papierową na głowie, często pragnęła tajemnie, aby stać się taką jak Pan Bóg, który bez spoglądania ukradkiem wiedziałby przecież, czy talerze rodzeństwa są bardziej napełnione niż jej talerz. Teraz ukryty nieświadomy sens wypłynął sam przez się. Marzenie senne było zaspokojeniem, zrealizowaniem na drodze halucynacji stłumionego, infantylnego pragnienia: wiedzieć wszystko jak Pan Bóg.

Aby tłumaczenie marzenia sennego udało się, badana jednostka musi się zobowiązać do przestrzegania następujących prawideł: nie opuszczać przy zeznaniach niczego, co przyszło jej do głowy, do czego zbyt często zdradza skłonność. Jeżeli weźmiemy pod uwagę, że treść marzenia sennego dochodząca do świadomości w czasie snu, a więc tzw. jawna

treść marzenia sennego jest tylko zniekształconym, zastępczym zaspokojeniem stłumionych kompleksów, których jaźń nie chce dopuścić do świadomości, gdyż wydają się jej niewskazane czy to pod względem etycznym, estetycznym, czy społecznym, to jasnym jest, że musi ona stawiać opór dążeniom tych stłumionych kompleksów, które Freud nazywa utajonymi myślami marzenia sennego, zmierzającymi przedostać się do świadomości. Jaźń dopuszcza te utajone myśli do świadomości po zniekształceniu ich do niepoznania jako jawne marzenie senne. Poddaje więc ona te utajone myśli marzenia sennego cenzurze i zniekształca je. Działanie to nazywa Freud pracą marzenia sennego. Przejawia się ona w zgęszczaniu, w przesuwaniu elementów utajonej myśli marzenia sennego, w aluzjach do jego treści, w przeistaczaniu myśli w obrazy wzrokowe. Do tych form przekształcania marzenia sennego dochodzi symbolika marzeń sennych. Freud mówi o niej wtedy, gdy między elementem marzenia sennego i jego przekładem da się wyznaczyć stały związek. Mało jest stosunkowo rzeczy, wyrażanych w marzeniu sennym przez stałe symbole. Do nich należą: osoba jako całość przedstawiona jako dom (kto więc śni o domu, myśli w rzeczywistości o osobie, zazwyczaj o mężczyźnie); rodzice pojawiają się we śnie jako osoby szanowane (cesarz itd.), dzieci i rodzeństwo jako robactwo lub małe zwierzątka; wpadanie w wodę oznacza urodziny; śmierć i umieranie są przedstawione symbolicznie jako odjazd; nagość przez odzież (mundur).

Do tego szczupłego zakresu usymbolizowanych przedmiotów dochodzą jeszcze sprawy z zakresu życia seksualnego: narządy płciowe, zdarzenia, a w szczególności stosunki płciowe.

Kto więc tłumaczy marzenie senne, tzn. chce odsłonić utajone myśli marzenia sennego, ten musi się nie tylko przedzierać przez zgęszczenia, przesunięcia, przeistoczenia abstrakcyjnych myśli w obrazy, lecz musi również umieć wytłumaczyć symbolikę marzeń sennych.

Takie tłumaczenie powinno wykazać, według ujęcia Freuda, że utajona myśl marzenia sennego znajduje zniekształcone halucynacyjne, zastępcze zaspokojenie w jawnej treści marzenia. Tak więc przez marzenie senne zostaje nieświadome, stłumione dążenie, które mogłoby zakłócić sen, zaspokojone w sposób pośredni. Marzenie senne może więc być uważane za stróża snu. Jest ono niejako rezultatem kompromisu między potrzebą snu i pragnieniami (podnieta psychiczna). Jego sens to s p e ł n i e n i e p r a g n i e ń.

Marzenie senne d z i e c k a jest j a w n y m spełnieniem pragnienia dozwolonego przez jaźń. To samo odnosi się do takich marzeń sennych osób dorosłych, w których takie przemożne potrzeby cielesne, jak np. głód, pragnienie itd. szukają halucynacyjnego zastępczego zaspokojenia. Jeśli życzenie stłumione przez jaźń dąży do jawnego, nie zniekształconego, halucynacyjnego zaspokojenia zamiast do zniekształconego, to jaźń doznaje lęku. Chodzi wtedy o lękowe marzenia senne. Zamiast cenzury występuje lęk.

Jak przedstawia się sprawa marzeń sennych w których przeżywamy coś n i e p r z y j e m n e g o, co nie jest jednak lękiem a co z natury rzeczy nie może oznaczać spełnienia pragnień? Sens tego rodzaju marzeń sennych polega, według Freuda, na d o k o n a n i u k a r y, tzn. śniący, który obchodzi w nieświadomości zakaz, zostaje ukarany przy pomocy marzenia sennego, dozwolonego przez cenzurującą jaźń.

To, co znaleźliśmy w marzeniu sennym o tutce papierowej, odnosi się do większości snów: rozporządzamy w nich nie tylko nieświadomą mową symboliczną, lecz również zapomnianymi i stłumionymi przeżyciami dziecięcymi. Marzenia senne zadziwiają nas często, jesteśmy nieraz przerażeni dążeniami przejawiającymi się w nich. Kazirodcze pragnienia szukają w nich swego zaspokojenia, życzenia śmierci, dążenia do usunięcia ukochanego niekiedy rodzeństwa znajdują tutaj swe zniekształcone, zastępcze zaspokojenia. Dawne dążenia dziecięce odżywają na nowo. Może kiedyś, będąc trzy, czteroletnim dzieckiem, pragnęliśmy zupełnie poważnie, aby nasz półroczny braciszek, z którym matka tak zawsze pieszczotliwie się obchodzi i który tak często odciąga ją od nas, powrócił raczej tam, skąd przyszedł. I to dziecięce dążenie wypływa później w marzeniu sennym i na ubocznych drogach dokazuje swego.

Jeżeli słusznym jest tego rodzaju ujęcie, to powinniśmy znaczenie dziecięcych przeżyć oceniać zupełnie inaczej niż jesteśmy do tego skłonni. Jako wychowawcy musimy starać się chronić dziecko przed takimi przeżyciami, które wcześniej czy później mogą wywołać w nim psychiczne lub cielesne otamowania.

To upomnienie jest silnie podkreślone przez freudowską teorię nerwic, która winna nauczyciela szczególnie zainteresować. Przez nerwicę należy rozumieć funkcjonalne zakłócenie czynności systemu nerwowego, przy którym nie da się wykryć jakichkolwiek zmian cielesnych. Freud rozróżnia dwa rodzaje nerwic:

1) Nerwice aktualne: tzn. objawy zwykłej nerwowości. Należą tu neurastenia, nerwica lękowa, hipochondria. Freud uważa je za bezpośrednie,

cielesne następstwa zaburzeń seksualnych. Ich symptomy są procesami cielesnymi, nie są więc następstwem stłumienia. Nie mają też żadnego ukrytego sensu i nie można do nich trafić przy pomocy środków psychoanalizy. Często jednak tworzą one i są wstępnymi stopniami psychoneurotycznych objawów.

2) P s y c h o n e w r o z y, których istota polega na tym, że sprowadzają się do s t ł u m i o n y c h k o m p l e k s ó w. Freud rozróżnia tu n e r w i c e z p r z e n i e s i e n i a i n e r w i c e n a r c y s t y c z n e. Istnieją dwie formy nerwic z przeniesienia:

a) H i s t e r i a: jej objawy przedstawiają się jako cielesne i psychiczne zaburzenia. Każdy narząd może być przez nią owładnięty a więc naruszony w swej funkcji. Przypuśćmy np., że pewna kobieta — zachorzenia histeryczne występują też wśród mężczyzn — nie może nagle poruszać ramieniem. Lekarz ją bada i nie może w żaden sposób znaleźć zmiany cielesnej, która mogłaby wyjaśnić to zakłócenie funkcji. Kobieta ta powinna by właściwie poruszać swym ramieniem. Dawniej przypuszczano, że taka osoba udawała, że wmawiała w siebie, jakoby miała ubezwładnione ramię, i uważało się za słuszne nazywać ją „zwariowaną histeryczką".

Od czasów Freuda wiadomo, że otamowanie wywołują przyczyny psychiczne, stłumione kompleksy i że fizycznymi środkami nie da się tu nic osiągnąć. Kobieta nie wmawia w siebie, że nie może podnieść ramienia — nie może go podnieść rzeczywiście. Ona jest rzeczywiście chora, lecz nie cieleśnie, a psychicznie.

W zachorzeniach histerycznych znajdujemy zawsze zboczenia seksualne, które ujmujemy w słowach „kompleks Edypa". Histeryczka to, według ujęcia Freuda, jednostka, która w okresie dojrzewania nie odłączyła swej

libido od ojca i nie pojednała się z matką. Nie znalazła odpowiedniego obiektu miłości. Spycha ona swe tajemne pragnienia seksualne w nieświadomość.

b) N e r w i c a p r z y m u s u: objawy jej polegają na tym, że chory na skutek wewnętrznego przymusu zajmuje się myślami, które go właściwie zupełnie nie interesują. Odczuwa on impulsy do czynności, których właściwie nie chce wykonywać. Również i tutaj chodzi według Freuda o stłumione pragnienia seksualne.

Jak można pacjenta wyleczyć? Odpowiedź głosi: stłumiony kompleks seksualny musi być wprowadzony do świadomości. Lekarz ma tutaj do rozporządzenia następujące metody:

a) W y s z u k i w a n i e s t ł u m i e n i a: postępuje on tak jak w tłumaczeniu marzeń sennych, a więc odsłania przy pomocy w o l n y c h s k o j a r z e ń sens symptomu a z nim stłumienie.

b) Stara się przy pomocy odpowiedniej postawy przezwyciężyć o p ó r, jaki mu stawia pacjent.

c) Gdy opór jest przezwyciężony, następuje p r z e n i e s i e n i e (newrozy z przeniesienia!), tzn. chory, którego libido była przytwierdzona do niedozwolonego objektu, przenosi swe dążenia seksualne na lekarza, który stara się je potem odwrócić od siebie i skierować na jakiś odpowiedni obiekt lub uwznioślić. Rozumie się, że jeżeli libido neurotyka jest skierowana na niego samego (newrozy narcystyczne), psychoanalityk jest bezradny.

Psychoanaliza odegrała w literaturze wychowawczej ostatnich lat dziesięciu ważną rolę, lecz tak wysunęła się na plan pierwszy, że jej licznym skrajnym przedstawicielom można zarzucić bezkrytyczne przecenianie jej znaczenia. Jednak i trzeźwy krytyk nie powinien prze-

oczyć, że psychoanaliza wyjaśniła wiele ważnych kwestji z dziedziny psychologii i pedagogii. Na dowód tego twierdzenia zajrzyjmy do książki Oskara Pfistera, pastora i nauczyciela seminarium w Zurichu pt. „Metoda psychoanalityczna” [1]), do której Freud napisał słowo wstępne, mówiąc w nim o znaczeniu psychoanalizy dla wychowania. „Narzucało się pytanie — pisze tam Freud — czy psychoanalizy nie można spożytkować dla celów wychowania. Korzyści tego były widoczne. Z jednej strony wychowawca jest przygotowany dzięki swej znajomości ogólnych dyspozycji wieku dziecięcego do odgadywania, które skłonności dziecięce grożą niepożądanym wynikiem, i jeśli psychoanaliza ma wpływ na tego rodzaju kierunki rozwoju, może on ją zastosować zanim pojawią się oznaki niepomyślnego rozwoju. Może on więc przy pomocy analizy oddziaływać profilaktycznie na zdrowe jeszcze dzieci. Z drugiej strony wychowawca może zauważyć pierwsze oznaki nerwicy lub perwersji i uchronić dziecko przed dalszym ich rozwojem, do czego lekarz z wielu powodów nigdy by nie doszedł. Należy przypuszczać, że taka psychoanalityczna działalność wychowawcy — a w krajach protestanckich stojącego na równi z nim duszpasterza — może nieraz być czymś bardzo cennym i zastąpić często czynność lekarza”. Freud mówi otwarcie, że uważa wychowawcę i duszpasterza, jeśli się dobrze zapoznali z psychoanalizą i jej techniką, za nadających się w równym, o ile nie w wyższym stopniu od lekarzy do stosowania metody psychoanalitycznej do dzieci. Pfister pierwszy starał się zapoznać wychowawcę z tą metodą i jego książka, która skromność i umiarkowanie łączy ze szlachetną siłą przekonania, powinna

[1]) Pfister O. Die psychoanalytische Methode, 1913.

być gorąco polecona każdemu nauczycielowi. W przedmowie do swej książki Pfister pisze: „Oby ta książka mimo swej niedoskonałości stała się błogosławieństwem dla wzniosłego dzieła wychowania i pomogła pedagogom do zdobycia tego, co dała im psychoanaliza: niezmierne wzbogacenie naukowych badań i praktycznych możliwości”.

Pfister nazywa swą książkę „naukowym, opartym na doświadczeniu” przedstawieniem. Zupełnie słusznie! Przedstawia on w niej obfitą ilość wypadków histerycznych zaburzeń, które wyleczył — często w bardzo krótkim czasie — za pomocą metody psychoanalitycznej. Np. chorobliwe gdakanie, drgawki w policzku, astmatyczne sapanie, tic powieki, drgawki w ramionach, niemotę, jąkanie, kurcz pisarski, osłabienia, migreny, swędzenia, wizje, brzęczenie w uszach, halucynacje dotykowe, newralgię, głuchotę, obrzmienie warg, wysypkę skórną — wszystko symptomy neurotyczne. Ze względu na to, że Pfister podaje przy wielu przykładach dokładny przebieg analizy, czytelnik uzyskuje jasny wgląd tak w życie duchowe neurotyka, jak również w psychoanalizę i jej metodę. Dla wychowawcy szczególnie interesujące są przykłady kłamliwości, kleptomanii, dręczenia zwierząt, szału niszczenia, lenistwa, które zasadzały się również na stłumionych kompleksach seksualnych, a występowały u osób skądinąd zdrowych, i które bardzo szybko zostały usunięte przez analizę. W dręczeniu zwierząt przejawiają się często stłumione popędy sadystyczne i masochistyczne. Gdyby w stosunku do takich dzieci stosowano karę chłosty, osiągałyby one tylko to, „co je zadowala i wzmacnia ich okrutny popęd”.

Wielka ilość doświadczeń Pfistera potwierdziła słuszność nauki Freuda, w szczególności potwierdziła de-

cydujące znaczenie kompleksu Edypa. Odnośnie do teorii seksualnej zajmuje Pfister stanowisko pośrednie: nie każde marzenie senne i nie każda psychonerwica jest spowodowana przez przeżycia seksualne, w szczególności przez przeżycia urazowe. Również pojęcie seksualności stara się on ująć tak szeroko, że w istocie pokrywa się ono z tym, co oznaczamy przez słowo „miłość".

Największe znaczenie dla nauczyciela posiada jeden z rozdziałów książki omawiający wyniki pedagogiczne. Jeśli się żąda od rodziców „żeby liczyli się z potrzebami swych dzieci, z potrzebą czułości i uznania i starali się zaspokajać te potrzeby w rozumny sposób", to żądanie to wynika z doświadczeń nad znaczeniem kompleksu Edypa. „Jeśli dziecko jest zbytnio rozpieszczone i gdy się z nim zbytnio liczyć, grozi mu to poważnym niebezpieczeństwem: budzi się w nim pożądanie dochodzące do zabarwienia wyraźnie seksualnego. Związanie z rodzicami jest zbyt duże, gdy dziecko obdzielane jest pieszczotami bez żadnych starań ze swej strony. Gdy dziecko zetknie się potem z przykrym otoczeniem, ucieka przestraszone do domowego raju i dąży do autystycznych [1]) przyjemności przez ożywienie dawnych uciech dziecięcych. Wiemy, że tutaj znajduje się główne źródło nerwicy". „Jeszcze jednak gorzej wpływa brak czułości i uznania". „Rodzice winni się szczególnie troszczyć o to, aby w dziecku nie powstało poczucie małej wartości". „Najważniejszym jest więc stopniowe oddzielanie dziecka od rodziców".

Odnośnie współżycia rodzeństwa Pfister utrzymu-

---

[1]) Autystyczny — nie związany z rzeczywistością, odcięty wewnętrznie od otoczenia.

je, że zbytnie związanie rodzeństwa ze sobą nie jest objawem dodatnim. Na wielu wybitnych jednostkach zaciążyło ono ujemnie. Kłótnie między rodzeństwem mają więc teleologiczne znaczenie. O nauczycielu mówi on: „Do najważniejszych analitycznych czynności wychowawcy należy usuwanie ujawniających się iluzji życia. Rozumiem przez to oddanie się, pod wpływem przymusu uwznioślenia, w służbę niemożliwego do zrealizowania, opierającego się na złudzeniu, programu życia". Jak już wzmiankowano, Pfister uważa praktykowane dawniej stosowanie kary, bez względu na ewewtualne psychiczne otamowanie, za bardzo fałszywe i niebezpieczne. „Pedagogika, którą pragniemy zrealizować, oszczędza zatem wielu bezcelowych, ba, szkodliwych kar i osiąga przez oświecenie i miłość to, co nigdy nie byłoby możliwe do zrealizowania przez chłostę". Odnośnie wychowania seksualnego Pfister stwierdza, że stosowanie gróźb w stosunku do dzieci uprawiających samozaspokajanie się seksualne większą tym dzieciom wyrządza szkodę, niż praktykowane przez nie nawyki. Przede wszystkim domaga się on sensownego uświadomienia seksualnego, zamilczanie bowiem podnieca tylko dziecięcą ciekawość.

Już z tych nielicznych ustępów czytelnik może się przekonać, że chodzi o wyjątkowo ważną książkę. Nikt nie powinien wydawać sądu o znaczeniu pedagogicznym psychoanalizy, kto jej nie przeczytał [1]).

---

[1]) Na język polski została przetłumaczona (J. Mirski) książka Pfistera p. t. „Psychoanaliza na usługach wychowania", 1931.

7. PSYCHOLOGIA INDYWIDUALNA.

Psychologia indywidualna ma dla pedagogiki podobne znaczenie jak psychoanaliza. W kołach nauczycieli jest ona dzisiaj często wymieniana i posiada już dosyć bogatą literaturę. Założycielem jej jest Alfred Adler, docent Instytutu Pedagogicznego w Wiedniu. Jak już wzmiankowaliśmy, zdobył on swój własny punkt widzenia opierając się na Freudzie a równocześnie przeciwstawiając się mu. Celowym więc będzie zwrócić uwagę na stosunek, jaki zachodzi między psychologią indywidualną a psychoanalizą. W niniejszym omówieniu będziemy się trzymać książek Adlera: „Praktyka i teoria psychologii indywidualnej"[1]) i „O charakterze nerwowym"[2]), oraz dzieła zbiorowego, wydanego przez Wexberga: „Leczenie i kształcenie"[3]).

Adler — podobnie jak Wiliam Stern — widzi podstawowe pojęcie psychologii w pojęciu indywidualności, tzn. w jednolitości i swoistości ludz-

---

1) Adler A. Praxis u. Theorie der Individualpsychologie, 3 wyd., 1930.

2) Adler A. Über den nervösen Charakter, 4 wyd., 1928.

3) Wexberg E. Heilen u. Bilden, 3 wyd., 1928.

kiej osobowości. Odpowiednio do tego, za zadanie psychologii indywidualnej uważ on uzyskiwanie obrazu osobowości z pojedynczych przejawów życia i form uzewnętrzniania.

Jednolitość osoby wyrasta z jednolitości jej celowego dążenia. Adler, podobnie jak Stern, uczy, że istotą osoby ludzkiej jest celowo działająca siła. Wszystkie siły człowieka są skierowane na jednolity cel. Każdy człowiek ma swoją linię przewodnią, linię życia. Wiedzą o tym dobrze literaci przedstawiający nam ludzi. Dramatopisarz np. każe swym postaciom tak postępować w każdej sytuacji, jak wymaga tego ich indywidualny plan życiowy, który w piątym akcie dochodzi do urzeczywistnienia. Postępowanie każdego człowieka kieruje się niejako według tego „piątego aktu". Nie moglibyśmy myśleć, czuć, chcieć, gdybyśmy nie mieli przed sobą żadnego celu. Całe życie jest nastawione teleologicznie. „Tylko to, co nie posiada życia, daje się powodować łatwą do uchwycenia przyczynowością", daje się więc wyjaśnić mechanicznie. Punktem wyjścia w badaniu i interpretacji życia psychicznego jest dla psychologa indywidualnego zdanie: „Każdy człowiek ma swój ukryty plan życia". Psycholog stawia sobie za zadanie poznać ten plan. Jeśli go pozna, ma on nadzieję, że uda mu się ująć każdy przejaw życia tego człowieka jako odpowiadający sensownie jego planowi. Adler ma więc prawo powiedzieć, ze swego punktu widzenia: „Jeśli poznałem cel jakiegoś duchowego dążenia lub planu życiowego, to powinienem oczekiwać, że wszelkie częściowe dążenia będą się zgadzać z tym celem i planem życia". Lub z punktu widzenia częściowych działań: „Dobrze zrozumiane częściowe działania muszą w swym związku wyłonić obraz jednolitego planu życiowego i jego końcowego celu".

Ten plan życiowy jest „podstępem i własną konstrukcją” jednostki. Obiektywna właściwość skłonności, środowiska i przeżyć jest dla niego mniej ważna, niż np. subiektywna ocena tych czynników przez jednostkę.

Co jest przedmiotem tego celowego dążenia? Do czego zmierza jednolity plan życiowy? Psychologia indywidualna odpowiada: Ze względu na to, że każdy człowiek jest indywidualnością, również jego dążenie jest indywidualne, a więc swoiste i właściwie nie da się o nim nic ogólnego powiedzieć. Na ogół psycholog indywidualny winien przeciwstawiać się formułowaniu sądów powszechnie ważnych, jest on bowiem zawsze nastawiony na to, co indywidualne. Mimo to Adler przypuszcza, że da się udowodnić kilka twierdzeń ogólnych. Utrzymuje on więc, że celem wszystkich dążeń psychicznych jest ostatecznie przewaga. Jądrem ludzkiego dążenia celowego jest dążenie do przewagi, do mocy. Dążenie to ma swe źródło w popędzie jaźni, w którym, według ujęcia Adlera, przejawia się jednolitość osoby. Popęd płciowy odgrywa w psychologii indywidualnej daleko skromniejszą rolę niż w psychoanalizie.

To dążenie do przewagi posiada według Adlera charakter ogólny. W dzieciństwie, tak uczy Adler, każdy człowiek przeżywa mniej lub więcej silne poczucie małej wartości. Wynika to w sposób zupełnie naturalny z niedoskonałości, braku samodzielności, słabości dziecka w stosunku do dorosłych. Poczucie to wytwarza w dziecku niepokój i powoduje dążenie w kierunku kompensaty odczuwanej niższości. Najbardziej skuteczną kompensatą małej wartości, podlegania innym, byłaby przewaga nad innymi.

Tak powstaje samo przez się silne dążenie do przewagi. Jako jego następstwo wytwarza się fikcja faktycznej przewagi, „podobieństwa do Boga", tzn. dziecko zachowuje się w stosunku do samego siebie i innych, jak gdyby było tak doskonałym jak Bóg i przewyższało wszystkich innych.

Przez to pojęcie fikcji jako pobudki działania styka się Adler z „Filozofią jak gdyby"[1]) Vaihingera. Filozof ten rozumie przez „fikcję" wyobrażenie, któremu nie odpowiada żadna rzeczywistość, lecz tylko coś wymyślonego, co również samo w sobie jest pełne sprzeczności. Vaihinger twierdzi, że używamy tych fikcji dla celów poznania i praktycznego działania. Musimy posługiwać się nimi jak gdyby odpowiadało im coś realnego i jak gdyby nie było w nich sprzeczności. Musimy np. tak działać jak gdybyśmy mieli wolną wolę, chociaż nasz rozsądek zdaje sobie sprawę, że nie może być bezprzyczynowego stawania się.

Również wyobrażenie przewagi, wyobrażenie dziecka, że jest ono równe Bogu — co ma miejsce i u dorosłych — jest prostą fikcją. Nie odpowiada jej żadna rzeczywista przewaga. Jednak nie możemy się bez niej obejść. Zdobywamy bowiem dzięki niej postawę i pewność, zmusza ona nas do pracy nad sobą. Z drugiej strony nie należy zapominać, że ma ona również stronę negatywną, o ile wprowadza do naszego życia „tendencję do walki" — jak mówi Adler, o ile wytwarza przekonanie, że zawsze ma się rację, gdy wywołuje zawiść, radość z cudzego nieszczęścia itd. a w szczególnych wypadkach — o których jeszcze dalej usłyszymy — gdy pocią-

---

1) Vaihinger H. Die Philosophie des Als-ob, 1911.

ga w swym następstwie ucieczkę przed rzeczywistością w nerwicę.

Powróćmy znów do dziecka. Jego dążenie do przewagi znajduje swój wyraz, według Adlera, w dziecięcej zabawie. Mamy więc przyczynek do nowej teorii dziecięcej zabawy. Dziecko bawi się, aby zadowolić w fantazji swe dążenie do przewagi. Dlatego tak chętnie gra rolę przywódcy, kapitana, króla, zdobywcy rekordów itd.

W swych marzeniach sennych nasyca się ono również swym dążeniem do przewagi i poszukuje halucynacyjnego, zastępczego zaspokojenia. Przypomina to bardzo teorię marzeń sennych Freuda. Tutaj jednak występuje popęd jaźni, który stara się dokonać swego bocznymi drogami, tam — popęd płciowy.

Jak silnie tkwi w dziecku dążenie do przewagi, to okazuje się, według Adlera, szczególnie wyraźnie w fantazjach dziecka o zawodzie. Gdy się spytać dziecka, czym chciałoby zostać w przyszołści i jak sobie wyobraża swe przyszłe życie zawodowe, spostrzega się w jego odpowiedzi, jakie to ukryte pragnienia mocy i przewagi tkwią w jego duszy i dążą do urzeczywistnienia się.

Wśród zieci o szczególnie silnej woli to dążenie do wyrównania, tzn. do kompensaty odczuwanego upośledzenia może doprowadzić do nadkompensaty, tak że pierwotnie istniejąca bezsilność jest nie tylko wyrównana (skompensowana), lecz nawet zastąpiona przez poczucie mocy. Tak np. można wśród wielu dzieci zaobserwować tzw. „pozę odwagi”. Dzieci te są z natury bojaźliwe, chciałyby jednak tę swoją słabość ukryć przed sobą i innymi. Takie dzieci przechodzą przez ciemny las z kolanami drżącymi z trwogi, ale śpiewają przy tym lub gwiżdżą — postępują tak, jak gdyby nie

bały się. Według Adlera przejściowa kompensata staje się u niektórych dzieci trwałą nadkompensatą, tzn. takie dzieci stają się faktycznie odważne i mogą w chwilach niebezpieczeństwa dokonać często czynów szalonej odwagi. I czyż nie jest uderzającym, że wielu ludzi dochodzi do rezultatów o dużej wartości w tych dziedzinach, w których dawniej, z powodu pierwotnie istniejącej niższości, nie mogli sobie poradzić? Weźmy np. Demostenesa, który miał wadliwą wymowę a stał się najwybitniejszym mówcą starożytności.

Rozumie się, że nie wszyscy ludzie zdolni są do takiej nadkompensaty. Często dochodzi — zwłaszcza wśród młodzieży — tylko do pozornej kompensaty. Do niej np. należy poza męskości, spotykana wśród wyrostków, którzy za pomocą długich spodni, papierosów, plugawych rozmów itd. starają się naśladować „prawdziwy typ męski" a mimo to w głębi swej świadomości czują wyraźnie swą niższość. Nie trzeba jednak zapominać, że poza tymi niesympatycznymi objawami kryje się dążność do przezwyciężenia odczuwanej niższości. Można też ogólnie powiedzieć, że poczucie niższości przeżywane w młodości wpływa na człowieka zdrowego na ogół dodatnio, ponieważ prowadzi ono, w związku z dążeniem do przewagi występującym jako pragnienie kompensaty, do pracy nad sobą.

Mówiliśmy do tej pory o normalnych, zdrowych dzieciach. Jak jednak przedstawia się sprawa dzieci chorowitych, posiadających jakieś braki? Weźmy np. dzieci o dziedzicznie słabych narządach. Poczucie małej wartości jest u nich ogromnie pogłębione. Występują różne stany słabości i braki, jak chorowitość, ociężałość, brzydota, niezręczność itd., które prowadzą do coraz silniejszego poczucia upośledzenia. Do tego dołączają się często

różne wady dziecięce, jak mruganie oczami, jąkanie się, leworęczność, moczenie się w łóżku itd., które znowu powodują, że takie dziecko jest krzywdzone przez towarzyszy zabaw, że inne dzieci stronią od niego, że uważane jest za towarzysko nieudolne. Tak więc już wcześnie zaznacza się szkodliwy wpływ na poczucie wspólnoty dziecka i tworzy się zarodek chorobliwej ucieczki przed ludzkim towarzystwem, w ogóle przed rzeczywistością. Takie dzieci zachowują się zupełnie biernie, są nieśmiałe, bojaźliwe i skrajnie niesamodzielne, okazują rysy, które Adler nazwał kobiecymi. Głębokie poczucie małej wartości — bierność — rysy kobiece — to są charakterystyczne czynniki tej fazy.

Wkrótce jednak następuje reakcja. Dziecko czuje się niesłusznie pogardzone. Budzi się w nim opór. Objawia się męski protest, i to tak wśród chłopców jak i dziewcząt. Silne dążenie do przewagi, do mocy opanowuje dziecko i do kobiecych rysów uległości i posłuszeństwa dołączają się rysy męskie oporu, żądzy zaszczytów, zapalczywości, aktywności. Naprzeciw trzech wyżej wymienionych cech charakterystycznych stają trzy przeciwne: poczucie przewagi i dążenie do przewagi — aktywność — męski protest. Przy tym dzieci dążą do zaspokojenia tego dążenia do przewagi różnymi drogami. Jedne starają się przeprowadzić swą wolę przez opór i bunt, inne przez posłuszeństwo i uległość. Inne znowu wykorzystują swą chorobę, swą nieporadność, aby zapanować nad otoczeniem przez ciągłe domaganie się pomocy.

Dzieci te są opanowane przez wewnętrzną sprzeczność, która w pewnym sensie przypomina freudowskie przeciwieństwo między popędem jaźni i popędem płcio-

wym. Prowadzą one jakby podwójne życie, które waha się między dwoma biegunami męskich i kobiecych rysów, między aktywnością i pasywnością, między zarozumiałością stawiającą je na równi z Bogiem a poczuciem małej wartości, między górowaniem nad innymi a uleganiem innym. Adler mówi wprost o psychicznej dwupłciowości (hermafrodytyzmie) dzieci. Jedna z jego rozpraw nosi nawet tytuł: „Psychiczny hermafrodytyzm i męski protest — istotny problem nerwowych zachorzeń" [1]).

Wśród dzieci normalnych zarówno to podwójne życie jak i męski protest mają charakter umiarkowany, nie podkopują psychicznego zdrowia jednostki; u dziecka zdradzającego odchylenie od normy, obarczonego, tworzą one sytuację mogącą mieć groźne następstwa.

Gdy taka młodzież wchodzi w okresie dojrzewania w styczność z seksualnością, to męski protest często potęguje się w niej tak silnie, że w ogóle wyrzeka się ona przeżyć z inną płcią z trwogi, aby nie wpaść w „babską" niewolę miłosną. Woli ona oddawać się seksualności perwersyjnej, która nie wymaga partnera płci przeciwnej.

Takie jednostki są również w wysokim stopniu narażone na neurotyczne zachorzenia. Gdy poczują instynktownie, że ze względu na swą niższość nie potrafią dorównać rzeczywistemu życiu, że więc nie będą mogły nigdy zaspokoić poważnie swego dążenia do przewagi,

---

[1]) Adler A. Psychischer Hermaphroditismus u. männlicher Protest — ein Kernproblem der nervösen Erkrankungen (tłum. pol. 1935).

budują sobie pozorną rzeczywistość, fikcyjny gmach złożony z samych zabezpieczeń, który umożliwia im uwolnienie się od wymagań życia realnego i pozwala uniknąć faktycznej próby przewagi. Ta fikcyjna nadbudówka wzniesiona w celu kompensaty pogłębionego poczucia małej wartości jest indywidualną nerwicą. Zabezpieczenia, które winny chorego chronić przed ciosami rzeczywistego życia, są symptomami tej nerwicy. Nerwica powstaje zawsze na tle jakiejś zagrażającej dziecku sytuacji, mianowicie na poczuciu małej wartości i jego następstwach. Ujęcie to przypomina myśli Freuda o znaczeniu przeżyć dziecięcych dla całego życia. Bezpośrednim powodem neurotycznego zaburzenia jest zawsze jednorazowe lub powtarzające się niepowodzenie na jednej z głównych linii indywidualnego planu życiowego — w terminologii Freuda: przeżycie urazowe — które jednak u Adlera zachodzi nie w dziedzinie popędu seksualnego, lecz popędu jaźni i pociąga w następstwie poczucie małej wartości. Wspomnienia niepowodzenia, tego urazu popędu jaźni, powodują, że chory budując swój fikcyjny, neurotyczny plan życia stara się — najczęściej środkami zupełnie nieodpowiednimi — wyrównać niepowodzenia i zabezpieczyć się przed nowymi klęskami. Jako środek służą mu przesadne obawy: pacjent wyjaśnia np., że unika ludzi z obawy przed zarażeniem się. W rzeczywistości konstruuje on, zmyśla tę obawę, aby przed sobą i innymi pozornie usprawiedliwić unikanie towarzystwa ludzi. W głębi bowiem świadomości tkwi w nim przekonanie: byłbyś na pewno podporządkowany i twe dążenie do przewagi na pewno nie spełniłoby się. Chory trzyma się więc z dala od społeczeństwa ludzkiego, pozostaje w kole swej rodziny. Do takich przesadnych obaw nale-

ży również lęk przed udarem mózgowym, przed przedwczesnym porodem itd. Chory cierpi niekiedy na przesadne oczekiwanie: pacjent wyjaśnia np., że nie pragnie styczności ze społeczeństwem, gdyż nie znajduje w nim ludzi, jakich należałoby oczekiwać. Są oni dla niego zbyt głupi itd. Lub odsuwa się od małżeństwa wmawiając w siebie, że nie znajdzie istoty innej płci, która by mu odpowiadała itd. W innych przypadkach, aby uniknąć styczności z rzeczywistością, chory posługuje się złymi przeczuciami.

Wszystkie te neurotyczne symptomy mają za zadanie zapewnić mu pozorne zwycięstwo, pozorną przewagę. Są one zmienionymi zastępczymi zaspokojeniami chorobliwego dążenia do przewagi, a w związku z tym całkowicie sensowne. Jest to pogląd zupełnie podobny do poglądu Freuda. U Freuda jednak w miejsce popędu jaźni występuje popęd płciowy.

Tajemny plan życiowy neurotyków tkwi w nieświadomości. Adler, podobnie jak Freud, jest przekonany, że istnieje nieświadome życie psychiczne, którego przejawy mają swój sens. Objawy nerwicy, tajemny plan neurotyków są tego dowodem. Adler podkreśla wyraźnie, że cały ten plan tak długo może istnieć i wyznaczać postępowanie chorego, jak długo nie zostanie poddany krytyce i nie zostanie zrozumiany przez samego pacjenta. Przypomina to nam odpowiednie poglądy Freuda: stłumione kompleksy mogą tak długo oddziaływać zakłócająco i wytwarzać neurotyczne symptomy, jak długo pozostają w nieświadomości.

Dzięki powyższemu znajdujemy dostęp do terapii psychologii indywidualnej. Jak można — z punktu widzenia Adlera — wyleczyć chorego z nerwicy? Oczywiście przez wykrycie neuro-

tycznego planu życiowego. Więc taka sama zasadnicza myśl jak u Freuda!

Przez wniknięcie w pacjenta, przez intuicyjne wczucie się w niego stara się psycholog indywidualny uchwycić jego plan życiowy. Gdy go wykrył, stara się choremu wykazać przy każdej nadarzającej się okoliczności, że środki, jakimi się pacjent posługuje, zmierzają stale do tego, aby ten plan tajemny zrealizować i utrzymać go z dala od świata realnego i społeczeństwa ludzkiego. Demaskuje wszystkie jego zabezpieczenia przed zetknięciem się z rzeczywistym życiem: jego przesadne obawy i oczekiwania, jego neurotyczne objawy i neurotyczne urządzenia. Psycholog doświadcza przy tym z reguły silnego oporu ze strony pacjenta, który nie może pozbyć się tak szybko tych ubezpieczeń. W pomyślnych wypadkach udaje się jednak psychologowi wyjaśnić mu, jakie zadanie spełnia jego fikcyjny plan życia i zwrócić go przez to rzeczywistemu życiu i społeczeństwu ludzkiemu. Według Adlera: „Wyleczenie nerwicy i psychozy wymaga wychowawczej przemiany pacjenta, korektury jego błędów i stanowczego powrotu do społeczności ludzkiej".

Te zasadnicze myśli zastosował Adler i jego zwolennicy — jak np. Furtmüller i Wexberg — do różnego rodzaju problemów pedagogicznych. Czytelnik znajdzie je w dziełach Adlera, a szczególnie w już wymienionej książce: „Leczenie i kształcenie". Dowiemy się tam np. o brakach rozwojowych dzieci, o potrzebie czułości u dziecka, uporze i posłuszeństwie, zmartwieniu i opuszczeniu, wychowaniu w kierunku okrucieństwa, dzieciach „rozpuszczonych" i o wielu innych sprawach żywo interesujących wychowawcę.

8. CHARAKTEROLOGIA.

Obok psychologii indywidualnej, zajmującej się poznaniem indywidualnego charakteru, istnieje psychologiczny kierunek, który się wyłącznie lub przede wszystkim zajmuje badaniem charakteru. Nawiązuje on do badań dokonywanych już w 18 wieku przez romantycznie nastawionych uczonych, jak np. filozofa przyrody Carus'a. Można również zaliczyć do nich Lavatera, przyjaciela Goethego. W swych „Fragmentach fizjognomicznych" chce on z kształtu głowy i rysów twarzy wyjaśnić charakter człowieka.

Najbardziej zasłużonym wśród dzisiejszych charakterologów jest Ludwik Klages. Dał on się poznać szerokiej publiczności przez swe książki grafologiczne. Nas interesuje on tutaj jako badacz charakteru, opierający się na zdobyczach wiedzy psychologicznej mających ogólną wartość. Książkę jego „Podstawy nauki o charakterze"[1]) można nazwać czołowym dziełem nowoczesnej charakterologii. Przedstawimy tutaj skrót jego zasadniczych myśli.

Klages należy do tych badaczy, którzy swą psycho-

---

1) Klages L. Die Grundlagen der Charakterkunde, 5 i 6 wyd., 1928.

logię łączą z zagadnieniami światopoglądu, w tym wypadku z przyjętym od Nietzschego poglądem o wrogości ducha wobec życia. Według Klagesa „każdą przyszłą wiedzę o charakterze, która ma być nie tylko czynnikiem pobudzającym, lecz mieć znaczenie poznawcze, należy budować na podstawowym stwierdzeniu wrogiej przeciwstawności życia i ducha, jak również duszy i ducha i na wynikającym z tego postulacie". Klages rzeczywiście buduje na tym stwierdzeniu swą psychologię. Według jego ujęcia ludzka osobowość tworzy witalną jedność, która jest dwubiegunową całością ciała i duszy. Ciało jest zjawiskiem duszy; dusza to sens zjawiska-ciała. Ta jedność życia przysługuje tak ludziom jak zwierzętom. Ludzka osobowość jest jednak poza tym jaźnią, posiada samowiedzę, czyli ducha. Nazwiemy ją jaźnią osobową (jaźnią indywidualną), o której można powiedzieć, że jest podobna do „chemicznego związku", składa się bowiem „z ogólnego ducha i z zawsze odrębnej duszy". „Osobowość jest więc nie tylko witalną jednością, lecz prócz tego jaźnią; krócej — jest ona indywidualną jaźnią i charakterologią, jest nauką, która się nią zajmuje".

Klages przyjmuje w psychologii sześć pojęć pierwiastkowych: 1) czucie; 2) popęd ruchowy; 3) ogląd; 4) popęd do kształtowania; 5) akt ujmowania; 6) akt woli.

Pojęcia pierwiastkowe od 1 do 4 dotyczą procesów, tworzących w swej całości zwierzęcą i ludzką witalność; dlatego żaden z nich nie przebiega bez udziału trzech innych. Przy każdym wrażeniu zmysłowym czucie łączy się z oglądem zupełnie ściśle. Czucie jest komponentem styczności we wra-

żeniu zmysłowym, tzn. jest przeżyciem cielesnym styczności ciała. Ogląd jest sensorycznym przeżyciem duszy. Istnieje też ogląd bez udziału świadomości. Czynność instynktowa da się według Klagesa tylko wtedy wyjaśnić, gdy się przyjmie, że tak w życiu zwierzęcym jak ludzkim istnieją oglądy (obrazy) bez udziału świadomości. Pisklę, które zaledwie wyszło z jajka, dziobie dlatego ziarnka prosa, że wraz z wrażeniem ziarn na podstawie odziedziczonej pamięci „zachodzi przeżycie znaczenia, w następstwie którego to, co spowodowało wrażenie, staje się poszukiwane lub unikane". Ażeby z takich nieświadomych obrazów powstawały wrażenia, z oglądów — tzw. doświadczenia, musi się tu dołączyć czynność ducha, tzn. władzy myślenia. To, co psychologia szkolna oznacza jako „wyobrażenia", to są według Klagesa „procesy myślowe mające na celu uprzytomnienie oglądowego stanu rzeczy". Oglądanie jest procesem witalnym, tzw. zaś wyobrażenie jest procesem duchowym. Oglądane (świadomie lub nieświadomie) obrazy działają według Klagesa podobnie jak idee Platona, działają jednak immanentnie[1]) w sensie Arystotelesa. Klages jest przedstawicielem nauki o realności obrazów. Jeśli z zapłodnionej komórki jajowej konia rozwija się zwierzę, które posiada kształt konia, zachodzi to na skutek działania obrazu „oglądanego" podświadomie przez embrion i wywołującego wpływ kształtujący. Klages styka się tu z Wiliamem Sternem, który nieświadome dążenie celowe w sensie Arystotelesa uważa za istotę bytu. Według Klagesa symptomy histerii dadzą

[1]) Tzn. tkwiąc w danym przedmiocie.

się również wyjaśnić jako skutki obrazów chorobowych, które histeryk wchłania w siebie i które kształtują w nim objawy histerii. Staje się to tylko wtedy, gdy jednostka z ograniczoną zdolnością do przeżyć łączy silny napór do uzewnętrzniania się. Histeria powinna być ujmowana jako „reakcja tendencji do przedstawiania, do odgrywania roli wbrew poczuciu bezsilności życiowej". Czucie i ogląd są systemem sensorycznym, popęd do ruchu i kształtowania systemem motorycznym witalności zwierzęcej i ludzkiej. Oba systemy są połączone ze sobą biegunowo. Ruchy są częściowo ruchami lokomotorycznymi (dzięki którym istota żyjąca przenosi się z miejsca na miejsce), częściowo ruchami nadającymi kształt. Oba są wyrazem popędów i oglądów. Popędy są witalnymi przyczynami ruchów, które w przeciwieństwie do ruchów mechanicznych są stale nastawione na określony cel gatunku.

Naprzeciw tych witalnych procesów znajdują się akty ujmowania (nastawione sensorycznie) i akty woli (nastawione motorycznie), jako akty duchowe. Istotna działalność ducha przejawia się jednak nie w akcie ujmowania, lecz w akcie woli: Klages, na którym silnie zaciążyły wpływy Schopenhauera i Nietzschego, reprezentuje więc odnośnie do aktów duchowych woluntarystyczny punkt widzenia. Istotą ducha jest „wroga życiu, niszcząca życie wola". Chociaż chcenie ma swe źródło w jaźni, tzn. w duchu, i jaźń wpływa na organizm przy pomocy chcenia na wzór popędu, wszelkie jednak chcenie, w ogóle wszelkie działanie duchowe jest możliwe jedynie na podłożu witalności znajdującej się poniżej ducha, tzn. witalnej dolnej warstwie osobowości. Każde mianowicie chcenie opiera się zawsze

na pobudce popędowej. Wobec tego fałszem jest mówić, że chcenie wypływa z uczucia (Schopenhauer, Wundt). „Chcenie, dalekie od tego aby wypływało z uczucia, zajmuje miejsce uczucia"[1]). Woli mianowicie przypada rola usuwania przeszkód, które stoją na drodze urzeczywistniania się celu uczucia[2]). „Jest ona bezpośrednio nastawiona na cel, pośrednio jednak przeciw oporowi „świata". Początkowo świat ten jest dla człowieka, tak długo, jak długo nie jest on owładnięty przez ducha, światem owianym fantazją, światem żywych lub ożywionych obrazów, jakie znajdujemy przedstawione w mitach. Człowiek całkiem owładnięty przez ducha nie odzwierciedla już w świadomości swej żywej duszy (witalnej jedności), lecz swego ducha, i to w dwóch formach: 1) aktu ujmowania względnie myślenia — wtedy świat przedstawia mu się jako świat martwych przedmiotów; 2) aktu woli — wtedy ukazuje mu się on jako świat bezcielesnych sił (lub oporów).

Między wymienionymi pierwiastkowymi pojęciami zauważyliśmy, poza brakiem wyobrażenia, również brak

---

[1]) Według Klagesa wola zajmuje miejsce uczucia jako stan zasadniczo mu przeciwstawny; ta przeciwstawność woli przejawia się jednak tylko w stosunku do uczuć pozytywnych, jak współczucie, miłość. Między wolą i uczuciami negatywnymi, jak nienawiść, zazdrość zachodzi stosunek przyciągania. (Klages: Grundlagen des Charakterkunde, str. 153/154).

[2]) Wola przeciwstawia się uczuciom (pozytywnym), jednak równocześnie jest środkiem realizacji ich celów; stanowi ona bowiem siłę zwalczającą każdy napotykany opór a więc i opór pojawiający się na drodze realizacji celów uczucia, któremu zresztą z istoty swej jest przeciwstawna. (Patrz wyżej, str. 155).

p o s t r z e g a n i a, d z i a ł a n i a i u c z u c i a. „Postrzeżenie da się rozłożyć na główne składniki: czucie, ogląd, akt ujmowania; działanie występuje automatycznie jako następstwo aktu woli, o ile nie przeszkodzi mu przeciwny akt woli”. U c z u c i e występuje łącznie z popędami lub raczej z p o b u d k a m i, tzn. popędami ujętymi przez ducha. „Każda pobudka, czyli właściwość kierunkowa jest równocześnie szczególną (specyficzną) skłonnością uczuciową, każda skłonność uczuciowa jest pobudką, czyli właściwością uczuciową”. W każdym uczuciu da się odróżnić s t r o n ę p o p ę d o w ą o d t o n u u c z u c i o w e g o. „Uczucie strachu prócz niedającego się bliżej określić tonu uczuciowego jest podnietą do ucieczki, co pozwala wyjaśnić, dlaczego może ono działać jako popęd i wytwarzać w człowieku podstawę dla decyzji zmierzających do unikania powodów wywołujących strach”. Czy więc mówimy o systemie osobistych pobudek, czy o rodzaju osobistej skłonności uczuciowej, jest to zupełnie jedno i to samo.

Po tym roztrząsaniu ogólnych podstawowych pojęć charakterologii Klagesa przejdźmy do budowy jego systemu.

Klages ostro występuje przeciw atomistycznemu sposobowi ujmowania cechującemu dawną psychologię. Skarży się na obcość, jaka panuje dzisiaj między wiedzą psychologiczną i mądrością duszoznawczą wszystkich czasów i ludów. Bada się „disjecta membra” tzn. pojedyncze części osobowości, nie dochodzi się jednak do uchwycenia całości. Gdy np. słynny uczeń Wundta, K r a e p e l i n, widzi zasadnicze cechy osobowości przede wszystkim w zdolności do wprawy, w pobudliwości, w łatwości podlegania zmęczeniu, w zdolności do

wypoczynku, w zdolności do tworzenia nawyków, ma to znaczenie symptomatyczne i wskazuje, że dzisiejszej psychologii szkolnej chodzi przede wszystkim o wewnętrzne podstawy sprawności, przydatności zawodowej. Po prostu przedmiotem psychologii nowoczesnej nie jest cały człowiek, lecz „człowiek racjonalny, tzn. istota, która potrafi logicznie myśleć i działać z pożytkiem; badania jej wypływają nie z psychologicznego zainteresowania się życiem, lecz z logicznego zainteresowania się władzą myślenia i chcenia". Psychologia zaniedbuje więc witalną duszę. Dlatego też zaznacza się zadziwiający brak znajomości popędów i namiętności, całkowita bezradność w stosunku do nieświadomości (nie wie też ona nic o możliwości oglądu bez udziału świadomości i o realności obrazów). Dalej zmąciła ona — kładąc zbytni nacisk na ducha — poznanie witalnej duszy przez bezkrytyczne przyjmowanie moralnych sądów o wartości. Ponieważ duch, którym ona tak jednostronnie się zajmuje, nastawiony jest zawsze tylko na to, co ogólne, nie dopisała ona całkowicie, jeśli chodzi o zagadnienie indywidualności. Wundt, według mniemania Klagesa, jest wielkim uczonym, lecz nie jest psychologiem. „Psychologia Wundta, mówiąc nieco drastycznie, polega na tym, że na każdej stronie używa on wielokrotnie przymiotnika „psychologiczny". Psychologiem w wielkim stylu jest dla Klagesa Fryderyk Nietzsche. Widzi on w nim „wielkiego znawcę duszy i ducha". Zdolność do badania duszy opiera się według Klagesa na możności „widzenia w świecie zjawisk ich sensu". „Duchowa postawa Nietzschego — ujmowanie tak pojedynczych osób, jak całych ludów, kultur, okresów czasu według analogii do obrazów, jest czymś nie tylko fascynującym, lecz również istotnie prawdziwym. Mówi więc Nietzsche o „nor-

dycznej szarości", o „upiorności pojęć i ich anemii", nazywa duszę kraju południowego „nieogarniętą pełnią słoneczną i słonecznym rozpłomienieniem itd." Wychodzi on właśnie z całości. Jest to rozstrzygające: „Musi się uchwycić całość, zanim się przedsięweźmie z powodzeniem badanie części".

Charakterologia zajmuje się więc ludzkim charakterem. Przez charakter rozumie Klages c a ł ą o s o b o w o ś ć, a więc indywidualną jaźń składającą się z duszy i ciała. Nie powinno się jednak według niego mieszać badania charakteru ze z n a j o m o ś c i ą c z ł o w i e k a. Znawca ludzi stara się poznać poszczególną osobę ze względów praktycznych. Badacz charakteru zaś zmierza do zdobycia ogólnych założeń.

Zrozumieć możemy te charaktery, które są podobne do naszego. Obowiązuje tu z a s a d a w s p ó ł p o s i a d a n i a, tzn. tylko ten rys charakteru możemy rozpoznać u drugiego człowieka, który w pewnym stopniu sami posiadamy. „Materiału do poznania obcej istoty dostarcza nam nasza własna". Okazuje się — gdy zastanowimy się nad sobą — „że materiał naszej istoty wystarcza, aby zbudować niezliczone charaktery, które daleko odbiegają od naszego a nawet są skrajnie różne".

Jak jednak dochodzimy do poznania swej własnej istoty? Według Klagesa „istnieją zakłócenia spowodowane przez inne istoty, co pomaga nam do uprzytomnienia sobie własnej istoty, zwłaszcza zakłócenia spowodowane przez przeciwstawne nam rysy charakteru, którym zawdzięczamy uświadomienie sobie naszych własnych rysów; dochodzimy do p o z n a n i a obcego charakteru przez zużytkowanie wiedzy o własnym". Jeżeli nie zajmuję się tylko poznawaniem ludzi, lecz badaniem charakteru; jeśli więc nie ograniczam się do stwier-

dzenia w jednostce pewnego rysu charakteru np. podejrzliwości, lecz pytam się ponadto, czym jest właściwie nieufność, z jakimi innymi właściwościami wiąże się ona; jeśli więc chcę dojść do ogólnych twierdzeń, to muszę obrać metodę abstrahującego samozastanowienia. Obejmuje ono 3 fazy: 1) zastanawiam się nad przeżyciami w związku z własną podejrzliwością; 2) staram się możliwie dokładnie zastanowić nad tym, co właściwie przy tym przeżyłem; 3) odosobniam podstawę tego przeżycia i podkładam mu ją jako pobudkę, która prowadzi do tej podejrzliwości.

Musimy się przy tym strzec popełnienia błędu. Jeżeli mianowicie nasz stosunek do przedmiotu naszych poszukiwań, tzn. do odnośnego człowieka i jego rysów charakteru, jest zabarwiony silnym uczuciem, jak miłością lub nienawiścią, to łatwo możemy dojść do fałszywych sądów. Jeszcze gorszy skutek pociąga za sobą drugie źródło błędów, polegające na tym, że bronimy się przeciw pomniejszaniu naszej własnej wartości, że więc nie chcemy się przyznawać do posiadania małowartościowych rysów charakteru. „Zanim nauka o człowieku będzie mogła w pełni zakwitnąć, muszą się filozofowie przestać wstydzić próżności, sobkostwa, zawiści, złości, obawy śmierci i zapominania”. Dochodzi tu jeszcze obawa, jaką odznacza się wielu psychologów, przed pojęciami substratowymi, np. pojęciem zdolności, dyspozycyj, skłonności itd. Jak już powiedziano, obawę tę posiadał Wundt a przezwyciężyli ją jego uczniowie: Külpe, Meumann, Krüger.

Metoda abstrahującego samozastanowienia jest jeszcze uzupełniana przez uprzytomnienie sobie charakterologicznej zawartości języka. Dlatego krytyczne opracowanie nazw różnych właściwości charakteru jest

niezbędną korektywą samopoznania. W wyniku takiej pracy badawczej otrzymamy system wszystkich rodzajów i podrodzajów skłonności duszy i ducha, w którym też zaznaczy się wzajemna łączność i stopień pokrewieństwa tych właściwości.

System Klagesa rozróżnia: 1) Materiał charakteru, tzn. ogół zdolności. Są one właściwościami ilościowymi, tzn. różnią się według „mniej" lub „więcej" odnośnej zdolności, np. inteligencja. 2) Rodzaj charakteru, tzn. ogół pobudek lub zainteresowań. Są one właściwościami kierunkowymi. „Każda pobudka jest stałym warunkiem kierunku woli". Jak już było powiedziane, pobudki są zarazem skłonnościami uczuciowymi. 3) Strukturę charakteru: składają się na nią właściwości stosunków, które wyznaczają sposób przepływania procesów wewnętrznych, np. temperament. 4) Tektonikę charakteru, tzn. właściwości budowy charakteru odnoszące się do zgodności lub niezgodności ze sobą cech charakteru, np. jednolitość, niejednolitość, stałość, chwiejność itd.

Z tymi prawdziwymi cechami charakteru nie powinno się mieszać cech nieprawdziwych. Tak np. uczciwość, punktualność itd. [1]) są tylko 5) pozornie typowymi oddziaływaniami charakteru na życie wspólnoty [2]), które mogą się opierać na różnego rodzaju prawdziwych właściwościach charakteru. Do tego dochodzą jeszcze 6) stałe właści-

---

[1]) Oraz ich przeciwieństwa.

[2]) Są to cechy charakteru wydzielone ze względu na ich następstwa w życiu wspólnoty oraz ze względu na ich przydatność w służbie tej wspólnoty. (Patrz wyżej str. 59).

wości zachowania się, jak np. małomówność, skromność itd., które nie są prawdziwymi właściwościami charakteru[1]). Klages pisze: „Materiał, struktura, rodzaj charakteru, tektonika charakteru, pozornie typowe oddziaływania charakteru na życie wspólnoty, stałe właściwości zachowania się tworzą siatkę pojęć pierwiastkowych, za pomocą której można ująć wszystko, co tylko może służyć do oznaczenia jaźni indywidualnej. Popędy są warunkami wstępnymi i podłożem charakteru osobowego. Same w sobie należą do okręgu duszy, tzn. do witalnej jedności a nie okręgu osobowej, tzn. z duchem złączonej duszy, której badaniem zajmuje się nauka o charakterze. Tylko w postaci pobudek, tzn. popędów prześwietlonych duchem, należą one do systemu właściwości charakterologicznych.

Klages zajmuje się przede wszystkim materiałem charakteru a więc zdolnościami. Przy tym ukazuje się bardzo wyraźnie jego dualizm duszy i ducha. Tak np. rozróżnia on pamięć od władzy przypominania. Pamięć jest witalnym stanem rzeczy, ma swe źródło w witalnej jedności i przypada w udziale tak zwierzętom jak ludziom. Jej przejawy to: 1) rozpoznanie; 2) postępowanie nawykowe; 3) spodziewanie się wrażenia[2]; 4) nabyty charakter wrażeniowy; 5) oglądy wyobraźni, opierające się na utrzymanych w pamięci wrażeniach.

---

[1]) Tworzą one według Klagesa właściwości pośrednie, pokrewne prawdziwym i pozornie typowym. (Patrz wyżej str. 60).

[2]) Np. pies ucieka na widok kija, gdyż na podstawie przebytych doświadczeń spodziewa się uderzenia. (Przykład zaczerpnięty z Klagesa).

W ł a d z a p r z y p o m i n a n i a jest d u c h o w y m s t a n e m r z e c z y. Jest ona właściwa tylko ludziom i oznacza zdolność przenoszenia tego, co jest przechowane w pamięci, w jasną, wyraźną świadomość. Tak jak i wszyscy charakterologowie, Klages dąży do wykrycia t y p o w y c h różnic. Psychologia indywidualna jest całkowicie nastawiona na to, co indywidualne, na indywidua; charakterologia przeciwnie, chce ustalić typowe różnice, chodzi jej o ustalenie typów.

Szczególnie wyraźnie występuje to, gdy Klages mówi o d y s p o z y c j a c h w r a ż e n i o w y c h i k i e r u n k a c h u j m o w a n i a. Pierwsze oznaczają witalne warunki sposobu postrzegania człowieka, prowadzące do oglądów, drugie oznaczają duchowe warunki, w których to, co zostało unaocznione, jest przerabiane myślowo. Odnośnie do d y s p o z y c j i w r a ż e n i o w y c h Klages rozróżnia: 1) osobistą wrażliwość; 2) osobistą pełnię materiału oglądowego [1]; 3) osobistą ciepłotę materiału oglądowego [2]; 4) osobistą ruchliwość materiału oglądowego; 5) osobistą głębinę siły wrażeniowej.

Odnośnie do k i e r u n k ó w u j m o w a n i a rozróżnia on: 1) stopnie zdolności ujmowania (duch pasywny-aktywny); 2) w i t a l n y i d u c h o w y kierunek ujęcia (Goethe względnie Schiller); 3) kierunek obiektywny i subiektywny; 4) osobowy i rzeczowy; 5) konkretny i abstrakcyjny; 6) blisko i dalekooglądo-

---

[1]) Chodzi o bogactwo lub ubóstwo reakcyj na wrażenia.

[2]) Ciepłota czyli zmysłowa świeżość obrazów zależy od tego, czy wrażenia są uprzytamniane w sposób żywy, zmysłowy, czy są powodem myślenia i abstrahowania. (Patrz wyżej, str. 81).

wy[1]); 7) formalistyczny kierunek ujęcia. Wszystkie te typowe różnice ujmują *całego* człowieka, zabarwiają *całe* zachowanie się jego duszy i ducha; są więc rzeczywiście rozpatrywane z punktu widzenia całości.

W dziedzinie *struktury charakteru* znajdujemy trzy *właściwości strukturalne*, które wyznaczają porządek przepływu wewnętrznych procesów. Jako własności stosunku dadzą się zawsze wyznaczyć przez stosunek między dwiema różnymi właściwościami. 1) *Osobista pobudliwość uczuciowa*: rośnie ona wraz ze wzrastającą żywością uczuciową i słabnie wraz z rosnącą głębią uczuciową, jest więc wyznaczona przez stosunek obu tych właściwości do siebie. 2) *Osobista pobudliwość woli*: wiąże się ona ściśle z tym, co psychologia szkolna zwie temperamentem. Jednak Klages odrzuca naukę o czterech temperamentach (sangwinicznym, cholerycznym, melancholijnym, flegmatycznym). Tzw. temperamenty choleryczny i melancholijny nie są żadnymi prawdziwymi właściwościami przebiegu procesów. Tylko temperament *sangwiniczny* i *flegmatyczny* uważa Klages za właściwości strukturalne. Pierwszy nazywa on temperamentem *silnym*, ponieważ cechuje go *silna pobudliwość woli*, która jako właściwość strukturalna zależy od stosunku między dwiema właściwościami: siły popędu i oporu. Tę silną pobudliwość woli może powo-

---

[1]) Nie należy mieszać z kierunkiem ujmowania konkretnym i abstrakcyjnym. Jako przykład ujmowania bliskooglądowego podaje Klages malarza, zabierającego się do naszkicowania znajdującego się przed nim lasu. Malarz odnosi się do lasu w wysokim stopniu oglądowo. (Patrz wyżej, str. 94).

dować albo duża siła popędu przy normalnym oporze (wypadek plusowy), albo normalna siła popędu przy nieznacznym oporze (wypadek minusowy).

Flegmatyczny temperament nazywa on s ł a b y m, ponieważ charakteryzuje go nieznaczna pobudliwość woli. Tę nieznaczną pobudliwość woli może powodować wielki opór przy normalnej sile popędu (plus) lub nieznaczna siła popędu przy normalnym oporze (minus). 3) O s o b i s t a z d o l n o ś ć d o u z e w n ę t r z n i a n i a s i ę: zdolność ta jest również właściwością stosunku. Zależy ona mianowicie od siły p o d n i e t y i siły o p o r u u z e w n ę t r z n i a n i a się.

W związku z tym stara się Klages objaśnić fakt specyficznego uzdolnienia jako fakt uzewnętrzniania. Utrzymuje on, że uzdolnienie w jakiejś specjalnej dziedzinie jest następstwem zwężenia siły kształtowania (zdolności uzewnętrzniania się) do dziedziny osobistej, specjalnej. Zachodzi przy tym nasilenie poszczególnej zdolności do uzewnętrzniania się kosztem pozostałych.

Jeśli z bardzo silnym popędem do uzewnętrzniania w następstwie nieznacznej zdolności do przeżyć, łączy się słaba zdolność uzewnętrzniania się, to dana jednostka zachowuje się tak, jak gdyby miała coś do uzewnętrznienia. Łudzi się, że przeżywa, chociaż w rzeczywistości brak jej wewnętrznych przeżyć; naśladuje je tylko sztucznie według wzoru zewnętrznych wrażeń. Taki stan zachodzi u człowieka histerycznego. Chociaż jego wewnętrzne życie jest puste, udaje on wewnętrzną pełnię. Część jego witalności jest oderwana i wystawiona bez ochrony na każdy dowolny atak wyobraźni.

Klages jest przekonany, że człowiek w następstwie wpływu ducha niszczącego życie coraz bardziej wewnętrznie ubożeje. Wroga życiu wola zabija stopniowo

twórczą zdolność wyobraźni, tworzy szczeliny w duszy i doprowadza do typu człowieka woli, który ma wiele podobieństwa z histerykiem. Wrogość w stosunku do życia, jaką odznacza się duch, dochodzi do głosu.

Książka Klagesa przedstawia w końcu system pobudek. Rozróżnia duchowe, osobiste i zmysłowe pobudki i dzieli je znowu na pobudki skłaniające do poświęcania się i pobudki samozachowawcze. Brak miejsca nie pozwala nam zająć się bliżej tym interesującym systemem.

Jak już podkreślaliśmy, badano niedawno w sposób naukowy związki, jakie zachodzą między charakterem i pismem. Saudeck ugruntował grafologię eksperymentalną, podczas gdy Klages poszedł drogą bardziej intuicyjną. Klages stwierdził, że każde pismo posiada określony „poziom formy", w którym wyraża się jego życie, jego swoistość i pierwotność, co przejawia się poprzez wielkość, szerokość i kąt nachylenia pisma, przez stopień połączenia, przez bogactwo i stopień ruchu, przez nacisk, układ itd. Minna Becker przenosząc punkt widzenia Klagesa do badań grafologicznych pisma dzieci chce wykryć związki między opanowaniem nauki pisania i charakterem dziecka. We wstępie do swej książki „Grafologia pisma dziecięcego" [1]), którą Klages zaleca w gorących słowach przedmowy, pisze ona o możliwości poznania charakteru dziecięcego co następuje: „Pismo dostarcza w tym celu jednego, w pewnym stopniu jedynego, niezawodnego drogowskazu. O słuszności tego twierdzenia mówią wyniki praktyki. W licznych przypadkach opierając się na grafologicznym poznaniu mogłam po-

---

[1]) Becker M. Graphologie der Kinderschrift.

średniczyć między wychowawcami i dziećmi wyjaśniając, łagodząc, pomagając". W końcowych swych rozważaniach pisze: „Ponieważ przyjmowano do tej pory, że pismo dziecka nie nadaje się do grafologicznego wykorzystania, chciałabym jeszcze raz stwierdzić, że przedstawione tutaj wyniki badań dowodzą czegoś przeciwnego". Wskazuje ona jednak, że wyrazem indywidualności nie jest kształt liter jako taki, lecz że odziedziczona skłonność odbija się w rodzaju ruchu, który kształtuje litery. Osobisty rytm ruchu może wprawdzie wskutek niestosownej nauki pisania doznać otamowań, nie da się jednak zniweczyć". Charakterystyczna odrębność dziecka objawia się, wdeług doświadczeń Minny Becker, szczególnie wyraźnie w dziecięcych bazgrotach, które właśnie dlatego wzięła ona za podstawę swych badań. Wydaje się dość pewnym, że już w niedługim czasie nauczycielstwo zacznie korzystać z pomocy takich grafologicznych badań w celu pewniejszego i gruntowniejszego poznania charakterów swych dzieci.

Badaczami w dziedzinie charakterologii są również: Emil Utitz, Kretschmer, Prinzhorn, Sesemann, Jung i uczniowie Dilthey'a — Spranger, Jaspers i inni. Odnośnie poglądów Utitza odwołujemy się do jego rozprawki pt. „Charakterologia", zamieszczonej we „Wstępie do psychologii nowoczesnej" Saupego. Utitz odrzuca pojęcie charakteru sformułowane przez Klagesa, za pomocą którego Klages stara się objąć całą osobowość, jako zbyt szerokie i nieokreślone. Przez charakter rozumie Utitz całość osobowego dążenia. Według niego „przedmiotem charaktetrologii jest osobowość ujmowana z punktu widzenia jej dążeń wzgl. dążenia w ich znaczeniu dla osobowości". Ostrzega on — jak Klages — przed przejmowa-

niem przez charakterologię ocen etycznych; widzi on również niebezpieczeństwo dla charakterologii w zajmowaniu się „charakterem podstawowym", czyli idealnym, co przeszkadza w badaniu charakteru danego empirycznie. Żąda on więc autonomicznej — lub jak mówi Prinzhorn — czystej charakterologii, która nie kieruje się prawami lub miarami wartości innych dyscyplin. Powinna ona badać: 1) formalne właściwości charakteru; 2) jego teleologię, tzn. cele, do których on dąży; 3) materiał, przy pomocy którego stara się on je dosięgnąć. Według Utitza „istnieją trzy duże zakresy problemów: charakerologia formalna, materialna i teleologiczna. Kto zaniedbuje jedną z nich, nie dochodzi do pomyślnego wyniku". Do momentów formalnych należą dynamika, rytmika, strukturalność, ciągłość, aktywność, pasywność, stopień świadomości, złudzenia świadomości itd. Do materiału charakteru należą popęd, wola, inteligencja, wyobraźnia itd. Teleologia charakteru obejmuje zagadnienia celu, a więc dyspozycje kierunkowe. Przypominamy tutaj system Klagesa z jego potrójnym podziałem na budowę, materiał i rodzaj charakteru. W ogóle Utitz bardzo często wskazuje na Klagesa i jego zasługi dla charakterologii.

Kretschmer, badał związek między „budową ciała i charakterem" [1]) (taki też tytuł nosi jego zasadnicze dzieło). Rozróżnia on następujące typy budowy ciała: 1) Leptosomicy, tzn. wysmukli (również astenicy = słabi). Według Kretschmera: „leptosomiczną (leptos = wąski), nazywamy całą wielką

---

[1]) Kretschmer E. Körperbau und Charakter, 3 wyd., 1922.

grupę form budowy ciała, które, mówiąc całkiem ogólnie, odznaczają się szczupłością, wąską twarzą i ostrym nosem", 2) a t l e t y c y (= silni) „ze szczególnie szerokimi, odstawionymi ramionami, okazałą klatką piersiową, jędrnym niewydatnym brzuchem" i wąską miednicą, 3) p y k n i c y (pyknos = gruby, gęsty) odznaczają się „silnie rozwiniętymi jamami ciała (głowa, piersi, brzuch) i skłonnością do otłuszczenia mostka, przy bardziej drobnym ukształtowaniu aparatu ruchowego (pas barkowy i kończyny), 4) d y s p l a s t y c y (typy niezbyt wyraźnie opisane). Kretschmer twierdził, że około 66% wszystkich pykników okazuje skłonność do symptomów m a n i a k a l n o - d e p r e s y j n y c h, które występują u chorych na psychozę okresową, szczególnie do silnej zmiany nastroju od wesołego do smutnego, podczas gdy około 66% jednostek leptosomicznych i atletycznych okazuje skłonność do symptomów s c h i z o f r e n i c z n y c h (schizofrenia = obłęd rozszczepieniowy; życie psychiczne jest rozszczepione, jego jednolitość jest zniesiona). Kretschmer pisze: „Możemy więc wynik nasz sformułować: 1) między psychiczną skłonnością maniakalno-depresyjną i pyknicznym typem budowy ciała zachodzi wyraźne biologiczne powinowactwo; 2) między psychiczną skłonnością schizofreników i typami budowy ciała asteników, atletyków i pewnych dysplastyków zachodzi wyraźne biologiczne powinowactwo; 3) odwrotnie, między elementem schizofrenicznym i pykniczym z jednej strony oraz między maniakalno-depresyjnym i asteniczno-atletyczno-dysplastycznym z drugiej strony zachodzi tylko nieznaczne pokrewieństwo".

Te wyniki zastosował Kretschmer do rozbudowy n a u k i o t e m p e r a m e n t a c h. Rozróżnia on dwa główne typy temperamentów: c y k l o i d a l n e

i schizoidalne. „Temperamenty rozpadają się więc na obie wielkie grupy konstytucjonalne — schizofreników i cyklotymików”. Temperament cykloidalny posiadają pyknicy, schizoidalny leptosomicy i atletycy. Cyklotymicy okazują przede wszystkim następujące cechy podstawowe: są towarzyscy, o dobrym sercu, uprzejmi, serdeczni. Są oni naturami prostymi, nieskomlikowani, najczęściej weseli, żywi, niekiedy jednak spokojni i ciężcy, tak że można odróżnić typ spokojny a zarazem pogodny od ociężałego ze skłonnością do depresji. „Cykloidalni są naturami prostymi, nie skomplikowanymi, ich sposób odczuwania jest bezpośredni, naturalny, nie zamaskowany, znajduje się niejako na powierzchni, tak że na ogół słusznie są osądzani”. Zupełnie inaczej schizotymicy. Są to najczęściej natury bardzo skomplikowane, które na zewnątrz wyglądają inaczej niż w głębi. Między schizoidalnymi temperamentami znajdujemy np. typ uczuciowy i wrażliwy lecz zdradzający brak bezpośredniości, typ arystokratyczny — subtelny a chłodny, patetyczny typ idealisty, zimny typ despoty, typ brutalny i tępy, typ nieumiejący przystosować się do rzeczywistości, rozwałęsany i bezładny i in.

Kretschmer podaje również bardzo interesującą charakterystykę cyklotymików i schizotymików ludzi przeciętnych w przeciwieństwie do genialnych. Pomiędzy przeciętnymi cyklotymikami znajdujemy pogodnych gadułów, spokojnych humorystów, spokojnych ludzi o czułym sercu, wygodnych sybarytów, energicznych praktyków; między schizoidalnymi — wytwornych i subtelnych, obcych życiu idealistów, chłodne, władcze natury i egoistów, oschłych i obojętnych. Do genialnych cyklotymików zalicza Kretschmer między innymi: Lutra, Gotfryda Kellera, matkę Goethego, Jere-

miasza, Gotthelfa, Fryderyka Reutera. Formy przejściowe od cyklotymicznych do schizotymicznych okazują, np. Heine, Voltaire, Fryderyk Wielki, Nietzsche, Ibsen, Gerhart Hauptmann. Wyraźne temperamenty schizotymiczne posiadali Schiller, Körner, Uhland, Tasso, Hölderlin, Novalis. Dramatopisarz-tragik jest nie do pomyślenia bez silnych schizotymicznych składników osobowości. „Goethe jest bardzo skomplikowanym stopem i syntezą części składowych cyklotymicznych i schizotymicznych".

Kretschemorowska nauka o typach znalazła również dostęp do badań młodzieży. Scholl, Dambach, Pfahler stwierdzili istnienie kretschmerowskich typów również w wieku dziecięcym. Oswald Kroh charakteryzuje je w swej doskonałej książce pt. „Psychologia ucznia szkoły powszechnej" [1]), w sposób następujący: „C y k l o t y m i k- u c z e ń s z k o ł y p o w s z e c h n e j jest najczęściej żywy i otwarty; słucha lekcyj chętnie i w sposób naturanly, nie uchylając się całkowicie od poszczególnych dziedzin, nowe jednak wrażenia mogą łatwo odwrócić jego uwagę. Zmiana nastawienia na nowe zadania udaje mu się szczególnie łatwo; bez większej fatygi potrafi oddawać się obok jednej umysłowej pracy innej czynności (pisaniu, rysowaniu itp.). Łatwo chwyta i wiele obserwuje; zwłaszcza kolory przyciągają jego uwagę. Jednak obserwacje jego są często niedokładne, nie potrafi bowiem dostatecznie skoncentrować się. Łatwo przechodzi do porządku nad przeżyciami nieprzyjemnymi Często posiada zainteresowania praktyczne; w dziedzinie praktycznej ma on zazwyczaj powodzenie, jest bowiem przedsiębiorczy i zapobiegliwy. Jego zdol-

---

[1]) K r o h O. Psychologie des Grundschuldkindes, 6 wyd., 1929.

ność kombinacyjna jest znaczna; ciągle mu coś przychodzi do głowy, jego proces wyobrażeniowy posiada przeważnie charakter kojarzeniowy; natomiast jego postawa krytyczna często pozostawia wiele do życzenia. Łatwo poruszyć jego uczucie. Ma dobre serce i pomaga zwracającemu się do niego z prośbą, zapomina wyrządzonej krzywdy, potrafi jednak pilnować swej korzyści. Nie jest on dobry dla zasady, w ogóle w jego życiu zasady małą odgrywają rolę. Z otoczeniem utrzymuje bliski kontakt; na różnego rodzaju wpływy reaguje on, wskutek swej zdolności do zmiany nastawienia i gotowości swych wyobrażeń, z reguły odpowiednio. Łatwo i chętnie zaprzyjaźnia się, najczęściej jest lubiany z powodu swej towarzyskości i przedsiębiorczości. Nie obawia się opowiadać o sobie i swoich najskrytszych przeżyciach. W późniejszych latach szkoły powszechnej zachowuje się często nieco maniakalnie (= żywo pobudzony), podczas gdy stany depresji u uczniów szkół powszechnych tylko rzadko dadzą się zaobserwować.

Uczeń schizotymik jest bardziej zamknięty w sobie, nierzadko bojaźliwy, prawie zawsze ostrożny, choć niekoniecznie tchórzliwy. Odnośnie do pewnych dziedzin posiada on z natury zdecydowane, chociaż mniej widoczne zainteresowania, do innych brak mu ich zupełnie. Gdy jest pochłonięty przez jakąś sprawę pozostaje przy niej chętnie, znacznie się ożywia, nie łatwo da się od niej oderwać i z trudem przenosi swe nastawienie na coś nowego. Dzielenie uwagi na kilka zadań nie udaje mu się: umie jednak skoncentrować się. Obserwuje dokładnie, utrwala dobrze w pamięci poszczególne fakty, które umie dobrze analizować, zwłaszcza zwraca uwagę na formy, podczas gdy kolory są dlań bardziej obojętne. Nieprzyjemne przeżycia długo pamięta,

w ogóle jego życie wyobrażeniowe ulega silnie wpływowi perseweracji [1]). Dlatego też całe jego postępowanie robi wrażenie uregulowanego. Improwizowanie nie leży w jego naturze; może być zaskoczony przez sprawy nieprzewidziane. Nie zadowala się powierzchownymi kombinacjami; krytyka budzi się w nim wcześnie i silnie. Już we wczesnej młodości okazuje „zasady". Przy wyborze przyjaciela całe jego nastawienie prowadzi do tego, że tylko z nielicznymi jednostkami wchodzi w bliższą styczność. Odsłonięcie swego życia wewnętrznego trudno mu przychodzi. Zaczyna wcześnie zastanawiać się nad sobą, chętnie przebywa samotny i chętnie zajmuje się sobą, nie zatraca się „w szerokim tłumie", gdyż zawsze pozostaje samym sobą.

Między przedstawionymi formami zasadniczymi spotykamy wszystkie przejścia — raz zaznaczają się bardziej własności schizotymików, drugi raz cyklotymików".

Jung, którego już znamy z psychoanalizy, rozróżnia dwa typy charakterów: typ ludzi i n t r o w e r t y w n y c h i e k s t r a w e r t y w n y c h, przy tym „introwertywny" oznaczy tyle, co „zwrócony na wewnątrz"; ekstrawertywny „zwrócony na zewnątrz". Według Junga różnice te zaznaczają się typowo w nastawieniu, postawie i wyrazie człowieka. Jak widać na podstawie tego, co powiedziano poprzednio, introwertycy stykają się blisko ze schizotymikami, a ekstrawertycy z cyklotymikami.

S e s e m a n n obserwował grupę dzieci i starał

---

[1]) Perseweracja — tendencja do uporczywego powtarzania się, wyłaniania się na nowo przeżyć (elementów wyobrażeń, woli i uczuć).

się je rozklasyfikować z punktu widzenia nastawienia do społecznej całości. Wyróżnia on dwa typy: 1) typ męski (u chłopców), wzgl. typ matki u dziewcząt); 2) typ franta (u chłopców), wzgl. typ hetery — miłośnicy (u dziewcząt). Pierwszy typ okazuje stałą, równomierną gotowość funkcji, naturę przywódcy, zmysł rodzinny, jest poważny w swych wystąpieniach, posiada dużą zdolność przystosowania się do środowiska, odznacza się rzeczowym zajmowaniem stanowiska itd. Drugi typ okazuje niestałą gotowość funkcji, podkreśla swoje *ja*, odznacza się egocentrycznym postępowaniem, nikłą zdolnością przystosowania się do środowiska, osobistym punktem widzenia w zajmowaniu stanowiska itd.

Erich Jaensch rozróżnia typ ludzki scałkowany, którego funkcje duchowe przenikają się nawzajem i nawzajem na siebie wpływają, i typ niescałkowany, którego funkcje duchowe nie przenikają się.

Erichowi Jaenschowi i jego bratu Walterowi zawdzięczamy również bardzo ważne i bogate w wyniki poszukiwania w dziedzinie pamięci zmysłowej; doprowadziły one do stwierdzenia typów, które zwłaszcza wychowawca znać powinien. Oprócz pamięci wyobrażeniowej istnieje mianowicie jeszcze pamięć zmysłowa. E. Jaensch i jego uczniowie wskazali, że wiele jednostek spośród młodzieży i liczni dorośli posiadają zdolność wytwarzania tzw. subiektywnych obrazów naocznych, tzn. mogą oni np. obraz, który im został pokazany, również wtedy jeszcze rzeczywiście widzieć, gdy obraz ten został usunięty. Już starożytni, np. Arystoteles, wiedzieli o tej zdolności, również i Goethe w pismach swych o morfologii i nauce przy-

rody jak również w „Poezji i rzeczywistości” mówił o samym sobie, że ta zdolność przydawała mu się w jego twórczości poetyckiej i naukowej. Współczesny mu słynny fizjolog, Jan Müller, pisał o tym bardzo szczegółowo w swej książce „O wyobrażeniowych zjawiskach wzrokowych” [1]). Również Lazarus, twórca psychologii ludów, oraz Fechner zajmowali się w drugiej połowie ubiegłego stulecia subiektywnymi obrazami naocznymi. Widzieli jednak w nich raczej wytwory fantazji, w każdym razie nie poznali, że chodzi o zupełnie swoistą i szeroko rozsianą zdolność.

Pierwszy Urbantschitsch, wiedeński uczony, zebrał bogate obserwacje nad tymi subiektywnymi obrazami naocznymi i ustalił, że zachodzą one również w innych dziedzinach zmysłów, np. w dziedzinie słuchu, przedstawiając swoje doświadczenia w książkach: „O subiektywnych optycznych obrazach naocznych” [2]) i „O subiektywnych zjawiskach słuchowych i subiektywnych optycznych obrazach naocznych” [3]). Jednak właściwa nauka o ejdetyzmie została dopiero ugruntowana przez Ericha Jaenscha, profesora z Marburga, który w tej dziedzinie wykrył prawidłowości i wykazał wielkie znaczenie tego badania. Decydującą rolę odegrała w szczególności książka jego „O budowie świata postrzegania i jej strukturze w wieku młodzieńczym” [4]), w któ-

---

[1]) Müller J., Über die phantastischen Gesichtserscheinungen, 1826.

[2]) Urbantschitsch V., Über subjektive optische Anschaungsbilder, 1907.

[3]) Urbantschitsch V., Über subjektive Hörerscheinungen und subjektive optische Anschaungsbilder, 1908.

[4]) Jaensch E., Über den Aufbau der Wahrnehmungswelt und ihre Struktur im Jugendalter, 1923.

rej ogłosił rozprawy własne i swoich współpracowników. Ludzi, którzy posiadają zdolność wytwarzania subiektywnych obrazów naocznych, nazywa on ejdetykami (widzącymi obraz; eidos = obraz, wyobrażenie). Gdy jakiś obraz damy ejdetykowi do oglądania przez krótki czas (około ¼ do ½ minuty), a potem obraz ten usuniemy, to ejdetyk widzi go jeszcze po upływie mniej lub więcej długiego czasu (po godzinach, dniach, miesiącach, latach) ze zmysłową świeżością i w charakterze czucia jak gdyby obraz ten znajdował się przed nim. Można się o tym przekonać, gdy się go pyta o szczegóły, które w obrazach pamięciowych nie mogą być utrzymane. August Riekel dał w swej rozprawie: „Pamięć zmysłowa i jej badanie" [1]), zamieszczonej w cytowanej już książce Saupego, szczegółowe sprawozdanie z badania dziesięcioletniego ejdetyka.

W jakich warunkach powstają takie subiektywne obrazy naoczne? Według wyników obszernych poszukiwań warunki z e w n ę t r z n e są indywidualnie bardzo różnorodne. Liczni ejdetycy potrzebują spokoju i koncentracji, inni widzą swe subiektywne obrazy w tłoku ulicznym. Jedni potęgują swą zdolność do ejdetycznych wyczynów przez posty, drudzy przez użycie alkoholu. Jedni potrzebują ciemności, inni widzą swe obrazy przy otwartych oczach, w jasnym świetle dnia.

Również w e w n ę t r z n e warunki są różne. Licznym ejdetykom wystarczy oglądać przedstawione im obrazy przez czas bardzo krótki, niekiedy wystarczy im tylko pomyśleć o wcześniej widzianym obrazie, aby otrzymać zupełnie wyraźne obrazy naoczne. Inni muszą

---

[1]) Riekel A., Das Sinnengedächtnis und seine Erforschung.

z największym skupieniem skoncentrować swą uwagę na obrazie, który chcą widzieć. Przy tym z a i n t e r e s o-w a n i e treścią obrazu odgrywa ważną rolę. To, co ich specjalnie silnie zainteresuje, jest szczególnie wyraźnie wybrane i spostrzeżone. W związku z tym mówi Jaensch o s e l e k t y w n y c h t e n d e n c j a c h; stwierdza np., że w wieku młodzieńczym przeważa selekcja o n t o t r o p o w a, tzn. młodzież łatwiej wytwarza obrazy rzeczywistych przedmiotów niż rysunków tych przedmiotów. Ludzie sztuki pozostają z reguły pod wpływem k a l o t r o p o w e j selekcji, tzn. widzą oni w subiektywnym obrazie naocznym jakiegoś przedmiotu tylko to, co piękne, a tłumią to, co brzydkie. Selekcja f i l o-t r o p o w a, która dąży do przechowania w pamięci zmysłowej tylko tego, co jest zabarwione uczuciowo przyjemnie, jest także szeroko rozpowszechniona.

Również sposób wytwarzania obrazów jest różny. Większość ejdetyków może wytworzyć subiektywne obrazy naoczne tylko po uprzednim obejrzeniu wzoru, a więc r e a k t y w n i e. Inni wytwarzają te obrazy całkiem s p o n t a n i c z n i e, bezwolnie. Jednostki o silnym natężeniu właściwości ejdetycznych mogą te obrazy wywolywać zupełnie d o w o l n i e. Najczęściej obrazy te zjawiają się część po części w ciemnym polu widzenia, trwają przez dłuższy czas (u dzieci najczęściej tylko kilka minut, u dorosłych ejdetyków często znacznie dłużej), stają się potem bardziej blade, aby w końcu całkiem zaniknąć. Mogą one jednak, zwłaszcza u młodych ejdetyków, w długi czas potem (często jeszcze po miesiącach lub latach) znów się odnowić.

Gdzie widzi ejdetyk swe obrazy? Kto potrafi je wytwarzać przy z a m k n i ę t y c h o c z a c h, ten umieszcza je pod powieką. Kto widzi je również przy oczach

otwartych, ten przenosi je w kierunku swej uwagi. Wraz z nią wędruje też obraz. Naogół obraz znajduje się tam, gdzie przed tym znajdował się wzór, względnie postrzeżony przedmiot. Stosownie do okoliczności obraz naoczny unosi się wolno w powietrzu i ma wtedy podobieństwo do okultystycznych zjawisk opisywanych przez spirytystów. Jednostki posiadające silnie rozwinięte właściwości ejdetyczne widzą obrazy w barwach wzorów, inne widzą je zabarwione równomiernie szaro, inne znów widzą je w kolorach dopełniających, a więc np. czerwone powierzchnie widzą jako zielone itd.

To ostatnie zjawisko wskazuje na związek z fizjologicznym obrazem następczym. Wiemy, że np. gdy przyglądamy się około 30 sekund czerwonemu kwadratowi o boku długości 5 cm utkwiwszy wzrok w środkowy punkt kwadratu, to po usunięciu kwadratu widzimy przez kilka sekund bardzo wyraźnie zielono zabarwiony (tzw. negatywny) obraz następczy. Liczne osoby widzą przedtem, przejściowo, czerwono zabarwiony (tzw. pozytywny) obraz następczy, po którym bardzo szybko następuje negatywny. Ten obraz następczy jest działaniem następczym zewnętrznego bodźca, ma więc zupełnie charakter postrzeżenia względnie czucia. Gdy osobie bez skłonności ejdetycznych postawimy przed oczami w odległości 1 m kwadrat umieszczony na szarym tle i kwadrat ten usuniemy po 30 sek., to ta osoba widzi na tym tle zielony kwadrat o boku długości 5 cm. Gdy umieścimy teraz tło w podwójnej odległości, to oosba badana widzi zielony kwadrat o boku równym 2 × 5 cm itd. (prawo Emmerta). Jeśli zrobimy to doświadczenie z jednostką o wyraźnie ejdetycznych właściwościach, okazuje się, że wielkość jej obrazów na-

stępczych nie odpowiada prawu Emmerta, lecz jest w ogóle mniejsza. Oznacza to więc, że zdolność wytwarzania subiektywnych obrazów naocznych wywiera wpływ na zdolność postrzegania. To samo odnosi się również i do wyobrażania: nie-ejdetyk wyobraża sobie widziany w podwójnym oddaleniu obraz jako mniejszy niż obraz widziany, ejdetyk jako większy od obrazu nie-ejdetyka. Czy nie nasuwa się tu myśl, że obrazy postrzeżeniowe i wyobrażeniowe mogły się rozwinąć z subiektywnych obrazów naocznych? Wtedy te ostatnie występowałyby wcześniej niż pierwsze. Szczegółowe badania naukowe szkoły marburskiej wykazały, że duży procent wszystkich dzieci posiada właściwości ejdetyczne. U wielu jednostek uzdolnienie to wprawdzie drzemie, najczęściej jednak może być stwierdzone, mianowicie przez wielkość obrazów następczych i wyobrażeniowych. Najsilniej występuje ono między 12 i 14 rokiem życia, u dziewcząt silniej niż u chłopców. Wraz z rozpoczynającą się dojrzałością bardziej słabnie, aż w końcu, w czasie, gdy uzdolnienia intelektualne występują na plan pierwszy, nie rozwija się już więcej. Tylko jednostki twórcze, u których wyobraźnia jest głównym motorem, zatrzymują z reguły to ejdetyczne uzdolnienie. O wielu jednostkach twórczych w dziedzinie sztuki i nauki wiemy, że przez całe swe życie miały do czynienia z tą siłą, która wywarła istotny wpływ na ich duchowe wyczyny. Goethe potrafił, mając zamknięte oczy, widzieć według upodobania kolorowy kwiat, który się stale zmieniał. „Niemożliwym było zatrzymać wytryskające źródło twórczości”. Jaensch wierzy, że cały sposób myślenia Goethego można związać z tym ejdetycznym uzdolnieniem, zasadnicze bowiem jego pojęcia, np. pojęcie metamorfozy roślin, rozwinęły się przez „fluksję”, tzn.

przez ruch wyobrażeń (patrz wyżej!). Pojęciu fluksji przeciwstawia Jaensch jako drugi rodzaj syntezy pojęć, „sensowną kompozycję", przy której dobór cech pojęcia z wyobrażeń zachodzi według znaczenia (porównaj wyżej wymienione selektywne tendencje!).

Dr Walter Jaensch jako lekarz badał dokładnie konstytucję psychofizyczną osób uznanych za ejdetyków i znalazł między nimi dwa wyraźnie różniące się typy konstytucjonalne: typ bazedowoidalny (typ B) i tetanoidalny (typT) [1]), w przejściu między którymi znajdują się typy mieszane. Pierwszy typ, basedowoidalny, przesdtawia pomniejszony oobraz choroby Basedowa, która sprowadza się do wzmożonej funkcji gruczołu tarczykowego, drugi przypomina utajoną tetanię (tężec), która opiera się na zaburzeniach gruczołu przytarczykowego.

Ważnym jest, żeby nauczyciel znał te typy, zaliczane zazwyczaj, jeśli nie stanowią przypadków skrajnych, do dzieci normalnych. Czyści przedstawiciele typu B odznaczają się zewnętrznie delikatną skórą, wielkimi błyszczącymi oczyma o zamglonym spojrzeniu, zdradzają duże ożywienie i optymistyczną postawę. Ich subiektywne obrazy naoczne są bardzo żywe i wyraźne, zabarwione jak wzór obrazu, cielesne, łatwo zmienne i ulegające wpływowi woli.

Przedstawiciele typu T okazują w szczególności wzmożoną pobudliwość nerwów peryferycznych [2]) na galwaniczne i mechaniczne bodźce; obok tego częste sta-

---

[1]) Podział ten jest węższy od podziału na typ scałkowany i niescałkowany.

[2]) Obwodowych.

ny depresji i skłonność do stanów lękowych i wyobrażeń natrętnych. Ich subiektywne obrazy naoczne są sztywne, pojawiają się często w sposób narzucony, są najczęściej zabarwione dopełniająco, płaskie. Te przykre znamiona mogą być trwale lub przejściowo usunięte przez zażywanie wapnia lub w ciężkich przypadkach przez preparaty gruczołu tarczykowego.

Dla nauczyciela najbardziej interesującym jest pytanie, jakie znaczenie mają badania ejdetyczne dla wychowania i nauczania. Znajduje on na to odpowiedź w pracach E. Jaensch'a i jego uczniów, np. w bardzo pobudzającej książce Kroh: „Subiektywne obrazy naoczne u młodocianych" [1]). Solidne zestawienie wyników badań daje Fryderyk Wilhelm: „Znaczenie badań ejdetycznych dla wychowania i nauczania" [2]).

Czy nauczyciel powinien podtrzymywać skłonności ejdetyczne czy je zwalczać? Powinniśmy je w zasadzie utrzymywać. Wiadomo już (patrz Kroh!), że jeśli chodzi o dzieci w młodszych latach, subiektywne obrazy naoczne są na ogół czynnikiem wpływającym dodatnio na wyniki szkolne. Typowi ejdetycy typu B są szczególnie żywi, odczuwają potrzebę wypowiadania się. Opowiadają w najwyższym stopniu plastycznie, okazują, zwłaszcza dla bardziej opisowych nauk, często zdumiewającą pamięć, piszą żywo i bezpośrednio, obserwują wiernie i pewnie.

Nie należy również zapominać o odwrotnej stronie wyraźnego uzdolnienia ejdetycznego. W bardziej ab-

---

[1]) Kroh O., Subjektive Anchaungsbilder bei Jugendlichen, 1922.

[2]) Wilhelm F., Die Bedeutung der eidetischen Forschung für Erziehung und Unterricht, 1927.

strakcyjnych przedmiotach (np. matematyce) okazują ejdetycy często bardzo małą wydajność. Ich zainteresowanie i uzdolnienie jest tu często bardzo mało zaznaczone. Wydają się być zapatrzeni przed siebie, zatrzymują swoje obrazy naoczne jeszcze wtedy, gdy nauczyciel przeszedł już do nowych myśli; dotyczy to szczególnie przedstawicieli typu T. I przedstawicielom typu B przeszkadza ich własna narzucająca się, nieopanowana natura. Nauczyciel musi wtedy starać się dać konieczne wyładowanie ich pędowi do wypowiadania się przez odpowiednie zajęcie w znaczeniu pracy szkolnej. Zwłaszcza dla młodszych lat powinien on swe nauczanie ujmować nie abstrakcyjnie, lecz przez poglądowość w podawaniu dóbr kształcących pójść na rękę skłonnościom ejdetycznym. Nowa szkoła powszechna winna pod tym względem okazać przewagę nad dawną, abstrakcyjnie nastawioną szkołą przygotowawczą.

9. PSYCHOLOGIA HUMANISTYCZNA.

Wśród badaczy charakteru wymieniliśmy już Edwarda Sprangera. W swej głośnej książce „Formy życia" [1]) postawił on sobie za zadanie znaleźć podstawowe typy duchowych form życia. Kładzie on nacisk na konieczność uwzględniania pojęć substratowych w psychologii, w szczególności pojęcia charakteru, przez który rozumie „jednolite prawo lub ogół prawidłowości, przy pomocy którego określamy w myśli względnie stały w czasie podmiot". Ta prawidłowość tkwi w dyspozycjach do aktów i przeżyć podmiotu. W przeciwieństwie do wymienionych dotychczas psychologicznych kierunków, Spranger rozpatruje nasze *ja* w jego splocie z przedmiotowymi wytworami, które powstają w drodze aktów duchowych. Ponieważ psychiczna całość przedstawia sensowny związek, więc również duchowe akty i przeżycia muszą być spełniane sensownie. Przez akt rozumie on postępowanie spontaniczne, nadające sens, przez przeżycie — postępowanie receptywne, spełniane sensownie. Przedmiotem psychologii humanistycznej jest właśnie posiadają-

---

[1]) Spranger E., Lebensformen, 7 wyd., 1930.

ce sens życie duszy ludzkiej. Spranger podkreśla z największym naciskiem, jak żaden z psychologów, przeciwieństwo między psychologią o orientacji przyrodniczej i psychologią humanistyczną. Pierwsza jest psychologią elementów, która wyższe procesy psychiczne chce zbudować z procesów elementarnych i która nie troszczy się o sens tych procesów, ponieważ nie może ich w ogóle zrozumieć ze swego atomistyczno-mechanistycznego punktu widzenia. Psychologia humanistyczna jest psychologią strukturalną. Wychodzi ona z całości struktury psychicznej, przez którą Spranger rozumie związek wytwarzający, tzn. taki splot funkcji psychicznych, dzięki któremu realizowane są obiektywne wytwory sensowne. Tylko przez takie wytwory może nasze *ja* udzielać się innym. Bo wspólnym jest dla nas tylko znaczenie. Określona specyficzna klasa aktów (np. akty teoretyczne, estetyczne itd.) dostarcza specyficznego znaczenia; przynależna specyficzna klasa przeżyć pojmuje to znaczenie. Duchowo pojmować znaczy: „zachodzące w czasie zjawiska ducha sprowadzać do ich poza czasowej, opartej na prawie treści znaczeniowej". O ile psychologia humanistyczna służy temu zadaniu, może być nazwana psychologią pojmującą w przeciwieństwie do psychologii przyrodniczej, która chce być wyjaśniającą, tzn. psychologią, która posługuje się prawem przyczynowym.

Są różne klasy pierwotnych aktów i przeżyć duchowych. Każdej klasie aktów i przynależnej klasie przeżyć odpowiada dziedzina znaczeniowa, czyli dziedzina kultury. Psychologia humanistyczna mogłaby próbować wykryć różne klasy pierwotnych aktów duchowych w drodze analitycznej, tzn. wychodząc z obiek-

tywnej kultury i jej rozbudowy starać się wyciągnąć wnioski o wytwarzających ją aktach duchowych.

Spranger nie poszedł tą drogą, lecz posługiwał się metodą syntetyczną, tzn. wyszedł od pierwotnych aktów i próbował zrozumieć na ich podstawie powstanie kultury i jej rozbudowę. Jego psychologia jest więc jak najściślej związana z problemami filozofii kultury i wartości.

Metodyczną zasadą, przy pomocy której Spranger wykrył wszystkie klasy aktów potrzebnych i wystarczających dla zrozumienia różnorodności zjawisk duszy i ducha, był pogląd, „że we wszystkim wszystko jest zawarte. W każdym wycinku życia duchowego zawarte są, chociaż w nierównej mierze, wszystkie podstawowe kierunki duchowe. Każdy duchowy akt totalny okazuje analizującemu spojrzeniu wszystkie strony, w kierunku których duch może się w ogóle różnicować".

Spranger rozróżnia akty duchowe indywidualne i społeczne. „Przez duchowe akty indywidualne rozumiemy więc te akty, których sensowne stwierdzenie nie wymaga z zasady istnienia drugiego *ja;* przez duchowe akty społeczne te, dla których związek przeżyciowy innej jednostki jest założeniem lub przedmiotem". Są cztery indywidualne akty duchowe i dwa społeczne.

1. Indywidualne akty duchowe.

Niech nam będzie dany w postrzeżeniu jakiś przedmiot. Wtedy możemy stwierdzić co następuje:

a) Akty poznania: są skierowane na ogólną i identyczną istotę tego przedmiotu, na to, co w jej konkretnym objawie powraca jako ogólna istota, co wynika z niej my-

ślowo i może być sprowadzone do ogólnych idealnych zasad.

b) Akty estetyczne: są skierowane na to, co jest zmysłowo-konkretne, na pojedynczy objaw przedmiotu, z którym tak możemy się zespolić, że jego wyrażenie w nas jest zarazem wyrażeniem nas samych.

c) Akty ekonomiczne: są skierowane na stosunek przedmiotu do naszej psychofizycznej osoby i systemu naszych sił i dążą do ustalenia korzyści, względnie szkody wynikającej z przedmiotu dla nas.

d) Akty religijne: wprowadzają wartość przeżycia przedmiotu w związek z przeżyciem najwyższej dostępnej nam wartości, tzn. z przeżyciem Boga.

2. Socjalne akty duchowe:

e) Akty społeczne: zmierzają do wydobycia wytworów wspólnoty, których istota polega na świadomości i łączności.

f) Akty polityczne: zmierzają do wydobycia wytworów potęgi, których istota polega na tworzeniu nadrzędności i podporządkowywania członków wspólnoty i na jednolitym regulowaniu ich woli.

Psychologia humanistyczna chce jednak nie tylko badać faktyczną strukturę duszy, a więc wskazywać jakie rodzaje aktów duchowych zachodzą, lecz chce również wywieść prawa, które są ważne dla kształtowań w każdej dziedzinie duchowej. Ze względu na to, że duch posiada strukturę teleologiczną, a więc

jego działalność jest skierowana na cele, na urzeczywistnianie wartości, prawa ducha nie są zwykłymi prawami przebiegu, lecz są prawami normatywnymi, posiadają charakter żądań. Domagają się one takiego rodzaju ukształtowania, żeby osiągalne w odnośnej dziedzinie formy wartości zostały istotnie urzeczywistnione. Spranger ujmuje prawa normatywne poszczególnych dziedzin wartości w następujący sposób:

Prawo normatywne:

w dziedzinie gospodarczej opiera się na zasadzie najmniejszego wymiaru siły, tzn. na żądaniu osiągnięcia najmniejszym nakładem sił najbardziej korzystnego wyniku;

w dziedzinie estetycznej opiera się na zasadzie formy, tzn. na żądaniu urzeczywistnienia w estetycznym wytworze wartości najpełniejszego wyrazu osobowości;

w dziedzinie wiedzy opiera się na zasadzie podstawy, tzn. żąda aby wtopić wszelkie poznania w najbardziej pełny związek podstawowy;

w dziedzinie władzy opiera się na zasadzie woli prawa, czyli woli reguły, tzn. na żądaniu zupełnie jednolitego uregulowania woli wśród wielkości członków wspólnoty;

w dziedzinie wspólnoty opiera się na zasadzie wierności, tzn. na żądaniu trwałej łączności;

w postępowaniu religijnym opiera się na zasadzie obyczajowości, tzn. na żądaniu urzeczywistnienia najwyższej miary dostępnych nam wartości.

Spranger starał się ustalić odrębne postawy, jakie okazuje nasze *ja* w swej działalności w pojedynczych dziedzinach znaczeniowych, a więc np. postawę teoretycznie czynnego *ja*, estetycznie czynnego *ja* itd. Analizuje on równocześnie przedmiot działalności odnośnego *ja*, a więc np. przedmiot teoretyczny, estetyczny itd. Poszukiwania te są konieczne dla ugruntowania charakterologii, w której Spranger przedstawia nam duchowe typy idealne indywidualności. Spranger zwie je także formami życia i rozróżnia, odpowiednio do sześciu klas duchowych aktów, duchowy typ teoretyka, estetyka człowieka ekonomicznego, religijnego, społecznika, polityka. Naszkicujemy je tutaj krótko, pomnąc słów Sprangera głoszących, że „typy podstawowe, które chcemy tu przedstawić, nie są fotografiami rzeczywistego życia, lecz opierają się na izolującej i idealizującej metodzie. W ten sposób powstają pozaczasowe typy idealne, które jako schematy lub struktury prawidłowe są przyporządkowane do zjawisk historycznej i społecznej rzeczywistości".

1. Teoretyk. Jest on nastawiony przede wszystkim na poznawanie. Jest obiektywny, tzn. rozpatruje świat beznamiętnie, bez subiektywnego uprzedzenia. Jest intelektualistą, zainteresowania umysłowe przeważają w nim nad wszystkimi innymi. Jego życie uczuciowe ustępuje wobec jego dążenia poznawczego. Cierpi on na zagadnienia, tzn. na jeszcze nierozwiązane problemy poznawcze. Wyróżniającym się rysem jego charakteru jest z reguły prawdomówność.

Postępowanie ekonomiczne, które kładzie silny nacisk na osobiste sprawy (potrzeba! korzyść!), jest mu obce. Dlatego jest on z reguły niepraktyczny. Zdra-

dza on również niechęć w stosunku do postępowania estetycznego, które jest dlań zbytnio zabarwione przez fantazję i uczucie. Metodę intuicyjną, tzn. ujmowanie przez wyobraźnię, odrzuca on jako niedokładną i dowolną. Nie szuka wyobrażenia, obrazu, lecz pojęcia ogólnego. Dlatego wobec sztuki zajmuje stanowisko raczej badawcze niż twórcze. W swym nastawieniu społecznym jest indywidualistą, a więc nieuspołeczniony. Teoretyk posiada natomiast silnie zaakcentowaną świadomość władzy. Jednak jego działanie polityczne kończy się najczęściej na krytyce i polemice. Jako praktyczny polityk widzi on zbawienie w oświecaniu umysłów. W swej postawie wobec religii jest on albo pozytywistą, który religię w ogóle odrzuca, albo metafizykiem, który chce ją obrócić w filozofię, a więc w poznanie. Lub jest dogmatykiem religijnym, który kładzie główny nacisk na religię jako „naukę".

O jego charakterze mówi Spranger: „Opanowanie popędów, kierowanie się w swym postępowaniu zasadami i prawdomówność stanowią ethos [1]) teoretyka".

2. Człowiek ekonomiczny. Stawia wartości gospodarcze przed wszystkimi innymi, we wszystkich stosunkach życiowych zwraca uwagę przede wszystkim na korzyści. Także wiedza ma dlań wartości tylko wtedy, gdy zapewnia praktyczne korzyści. Sztuka jest dlań luksusem. Jest egoistyczny, nieuspołeczniony i ocenia ludzi przede wszystkim według stopnia w jakim zasługują na kredyt. Swe dążenia do władzy wprzęga on

[1]) Ethos — prawo moralne, norma, zasada postępowania.

w służbę *walki konkurencyjnej*. W *państwie* widzi on przede wszystkim wspólnotę produkcji. Największą wartość znajduje w czynniku gospodarczym.

3. *Estetyk*. Jest nastawiony na *wyobrażeniowe* wyrażanie swych przeżyć. Dlatego czuje niechęć do ujmowania czysto pojęciowego. Stara się poznawać świat bardziej intuicyjnie. Na czynniku ekonomicznym nie zależy mu, ponieważ czynnik ten zbyt silnie podkreśla korzyść. Nie szuka głębszych związków ze wspólnotą. Jest raczej indywidualistą i zadowala się pobieżnym związkiem z ludźmi. Miłość występuje u niego w formie *erotyki*, tzn. w duchowej miłości do cielesnych objawów innych jednostek. *Państwo* i *religię* ujmuje estetycznie. Bóg jest siłą kształtującą. Jego ethos to wewnętrzna forma, tzn. wola do urzeczywistnienia samego siebie.

4. *Człowiek społeczny*. *Popęd do oddawania się* innym znajduje się na pierwszym planie wszelkich dążności. Popęd ten w najwyższym swym stopniu objawia się jako miłość. Oznacza ona skierowanie się ku życiu innej jednostki ze względu na same jej wartości. Nauka jest dla człowieka społecznego zbyt obiektywna. Na dobrach *ekonomicznych* nie zależy mu, bowiem jego wola posiadania zaznacza się tylko nieznacznie. Zna on i ceni tylko jedną siłę: *siłę miłości*. Sprawy religijne są mu bardzo bliskie. Jego ethos to *wierność*, tzn. *trwała miłość*.

5. *Człowiek władzy*. Wszystkie dziedziny wartości oddaje on w służbę swemu dążeniu do władzy. *Poznanie*, w szczególności poznanie człowie-

ka, służy jego władzy, tzn. jego przewadze nad innymi. Tak samo b o g a c t w o jest dlań wartościowym tylko jako środek do władzy. S z t u k a jest dlań przepychem, tzn. służy mu do wyrażenia władzy. W ż y c i u w s p ó l n o t y dąży on do p r z e w o d z e n i a. B ó s t w o wyobraża sobie jako uosobienie władzy. Jego ethos leży dlań w idei p r a w a.

6. C z ł o w i e k r e l i g i j n y. Jest nastawiony na to, aby w każdym przeżywaniu przeżywać związek z najwyższą dostępną mu wartością, tzn. z bóstwem. Do w i e d z y odnosi się on ze zwątpieniem, ponieważ najwyższą wartość, tzn. Boga, nie można poznać lecz tylko weń uwierzyć. Wiara jest ufnością w ważność wartości. W jego postępowaniu e k o n o m i c z n y m przejawia się również stosunek do bóstwa: praca jest dlań służbą bożą. Czynności kultu mają znaczenie symboli, zaczerpniętych z dziedziny ekonomicznej (np. ofiara). Również s z t u k a ma dlań znaczenie tylko z punktu widzenia jej wartości symbolizującej Boga. Najbardziej wewnętrzne stopienie się z postępowaniem religijnym przenika w jego postępowanie s p o ł e c z n e. Chrześcijaństwo i buddyzm są prawdziwymi religiami miłości. Ponad lub obok ziemskiego państwa widzi człowiek religijny p a ń s t w o B o g a w postaci k o ś c i o ł a. Jego ethos to o b y c z a j n o ś ć.

Do tych prostych typów dochodzą jeszcze typy z ł o ż o n e, np. typ t e c h n i k a, p r a w n i k a, w y c h o w a w c y. Zatrzymamy się jeszcze chwilę przy formie życia wychowawcy. Według Sprangera „w y c h o w a n i e j e s t w i ę c w o l ą d a r z ą c e j m i ł o ś c i, s k i e r o w a n ą d o d u s z y i n n e g o, a b y u r a b i a ć o d w e w n ą t r z j e j c a ł ą w r a ż l i w o ś ć n a w a r t o ś c i i j e j

zdolność do kształtowania wartości". Tak więc typ wychowawcy musi być zaliczony do typu społecznego jako jego odmiana. Na pierwszym bowiem miejscu jego istoty musi się znajdować ofiarna miłość dla duszy wychowanka. Jeśli ta miłość zabarwiona jest bardziej estetyczno-erotycznie, to możemy mówić o erotycznym typie wychowawcy. Jeśli jest ona miłością społeczną i odnosi się do niepozornych i zmarniałych form dziecięcych indywidualności, to mamy przed sobą społeczny typ wychowawcy. „W Sokratesie zstąpił z nieba na ziemię pedagogiczny geniusz". „Prawdziwy jednak duch miłości wzniósł się w Pestalozzim również do owego pełnego miłości szacunku przed tym, co znajduje się pod nami".

Podkreśliliśmy w powyższym zestawieniu tylko te myśli z niezwykle bogatej książki Sprangera, które odnoszą się do wypracowania nauki o typach. Spranger również jak Klages zwraca się tylko do sensownego psychicznego stawania się, aby w nim znaleźć wieczne typy duchowej aktywności. Obaj badacze odrzucają przyrodniczy sposób ujmowania jako bezowocny i nie dający wyniku. Obaj widzą w duszy sensowną całość, której kształtujący wyraz nie może być inny jak sensowny. Atomistyczne i mechanistyczne sposoby ujęcia zniekształcają prawdziwy psychiczny byt i stawanie się. Spranger kałdzie bardzo wyraźnie akcent na badanie sensownego duchowego satwania się, duchowych aktów i dyspozycyj aktów, których skutek dany jest w formie kultury. Już u Klagesa znajdujemy wpływ myśli światopoglądowych na psychologię; podobnie psychologia humanistyczna Sprangera przedstawia się nam ostatecznie jako filozofia kultury. Jeśli postawimy ją obok psychologii kojarzeniowej, to nie znaj-

dziemy między nimi żadnego w ogóle punktu styczności. Uwidocznia się między nimi jak najwyraźniej rozpiętość między psychologią nastawioną czysto atomistycznie i mechanistycznie a psychologią czysto całościową, nastawioną na sensowne ujęcie.

Czy jednak te przeciwstawne dążenia nie są jedynie biegunami jednolicie związanego systemu? Czy nie istnieje punkt widzenia, który wykazałby konieczność współpracy między metodą nauk przyrodniczych i metodą humanistyczną? Wtedy wszystkie wymienione już kierunki posiadałyby względną słuszność. Żaden nie mógłby utrzymywać, że dokona rozwiązania problemu w całości, lecz każdy mógłby sobie rościć prawo do rozwiązań cząstkowych i ich znaczenia. Będziemy starali się wskazać przy omawianiu psychologii personalistycznej, że wszystkie uprawnione i konieczne cząstkowe usiłowania zbiegają się w niej jak w punkcie środkowym, że w personalistycznym systemie każdy kierunek znajduje swe logiczne i aksjologiczne[1]) miejsce.

Jasnym jest, że psychologia humanistyczna i jej metoda pod kierownictwem tak genialnego, intuicyjnego myśliciela jak Edward Spranger, musiała zapłodnić także pedagogikę. Psychologia kształcenia, psychologia dóbr kształcących i psychologia nauczyciela muszą uwzględniać jej podstawowe myśli. Również psychologia rozwojowa, o ile uwzględni problem sensu rozwoju i jego poszczególnych faz, może otrzymać z jej strony ważne i owocne impulsy. Dowodem owocności teorii Sprangera jest jego książka: „Psychologia wieku młodzieńczego"[2]). Gdy się przyjrzymy próbie psycho-

---

[1]) Aksjologia — teoria wartości.

[2]) Spranger E., Psychologie des Jugendalters, 16 wyd., 1925.

logicznej charakterystyki wieku młodzieńczego w rozdziale II tej książki, znajdziemy bliski związek z myślami „Form życia”.

Jak widzi Spranger formę życia dziecka w całości? Dziecko — według niego — żyje w innym świecie niż my. W średnim wieku dziecięcym, od 3 — 7 lat, pozostaje ono całkiem pod wyływem *monistycznie kształtującej wyobraźni*. Nie zna ono różnicy między fantazją i rzeczywistością. Jego świat przedmiotów jest podobny do przedmiotów estetycznego *ja*. Jego przeżycie przestrzeni jest inne niż rzeczywista przestrzeń. Nie ma ono świadomości upływania czasu. Również prawa przyrody, w szczególności *prawa przyczynowości*, przeżywa ono inaczej. Własne siły ocenia zupełnie fałszywie. Nad psychiczną stroną innych ludzi i swoją własną nie zastanawia się. W późniejszym wieku dziecięcym (8 — 12 lat) ta postawa wyobraźni ustępuje. Świeża, skierowana na zewnątrz dziecięca *realistyka* dochodzi do głosu. Mocne cielesne poczucie życia, poczucie pewności i nadmiaru siły napełnia dziecko. Jego zainteresowania kierują się teraz silnie na zewnątrz.

W okresie *dojrzewania* występują od wewnątrz silne wstrząsy. Młodzieńcza jednostka odkrywa swoje *ja*. Różnolite przeciwstawne tendencje walczą w niej o swój wpływ. Jakie jest znaczenie tej fazy rozwojowej? Natura dostarcza pewnego rodzaju podstawy selekcyjnej dla przyszłego człowieka. Musi on rozpoznać przez próby robione po omacku w najróżnorodniejszych dziedzinach sprawności, gdzie znajduje się dziedzina najbardziej mu odpowiadająca. Stąd wyjaśnia się też silna tęsknota do tego, aby być zrozumianym. „Jedyną metodą wychowania w tych latach jest *kształcące*

rozumienie". Pociąg do samowiedzy, wielka wrażliwość, budzący się pęd do samodzielności wiążą się z tym odkryciem własnego *ja*.

W tym okresie dojrzewania rodzi się też stopniowo plan życiowy. Występują przy tym często otamowania w sensie psychoanalizy (stłumienia) i psychologii indywidualnej (poczucie małej wartości i jego kompensata wzgl. nadkompensata), które mogą się objawiać w formie krnąbrności, oporu i wrogości w stosunku do społeczeństwa. W ruchu młodzieżowym widzi Spranger zjawisko urazy: ponieważ młodzieży nie uważa się za jednostki pełne, to postępuje ona tak, jak gdyby nie miała innego pragnienia jak być młodzieżą. W rzeczywistości pragnie ona być dorosłą. A ponieważ trudno jej jest wniknąć w przekazaną kulturę, sprzeciwia się nieświadomie: nie chcemy tej kultury, ponieważ jest ona bez wartości.

Dopiero stopniowo wrastają młodzi w poszczególne dziedziny życia. Spranger rozpatruje postawę młodzieży w dziedzinie estetycznej, teoretycznej, ekonomicznej (postawa wobec zawodu!), społecznej, politycznej i religijnej. Szczególnie dokładnie zajmuje się on młodzieńczą erotyką i seksualnością. Seksualnymi przeżyciami i podnietami są wszelkie przeżycia, które pozostają w świadomym związku z pobudzeniem zmysłowej rozkoszy o charakterze rozkoszy płciowej (libido). Seksualne przeżycia są więc zawsze powodowane przez cielesne, a więc zmysłowe podniety. Erotyka zaś jest „całkowicie przeważającą duchową formą miłości o zasadniczo estetycznym charakterze. Ma ona na celu nie użycie, lecz wczuwanie się w kochanego człowieka. „Zachwyt nad pięknością, wdzię-

kiem lub siłą obcego ciała jest źródłem erotyki". Freud sprowadza erotykę do seksualności. Spranger uważa to za fałszywe. Obie one są równie pierwotne i każda ma swój sens rozwojowy. „Erotyka nie jest wcale funkcją seksualności, ani seksualność funkcją erotyki. Z punktu widzenia sensu rozwojowego łączą się one razem w przeżyciu totalnym. Obie różnicują się z jednej podstawy i przez pewien czas idą obok siebie, aby się w szczytowym punkcie rozkwitu życia znowu połączyć".

Spranger ustanawia również typy młodzieńczego życia uczuciowego. Według rytmiki i podstawowego zabarwienia całości przebiegu psychicznego rozróżnia on następujące typy: 1) trzeźwi i pełni polotu; 2) wrażeniowcy i kształtujący się; 3) posępni i pogodni.

Jako formy kierunku duchowego ze względu na treść wymienia on: 1) pochłonięci przez uczucie cielesne; 2) estetyczni marzyciele (estetycy); 3) problematycy; 4) ludzie zawodu (ekonomiczni); 5) spragnieni czynów (politycy); 6) pełni miłości (społeczni); 7) etyczni entuzjaści; 8) typ religijny.

Widzimy więc jak w „Psychologii wieku młodocianego" zostały przeprowadzone podstawowe myśli „Form życia".

Spranger mimo osiągniętych wielkich rezultatów, które poczynaniom wielu jednostek dały rozmach i natchnienie twórcze, nie założył właściwej szkoły. Stosowana bowiem przez niego z genialnym mistrzostwem metoda intuicyjnego wglądu w istotę rzeczy nie da się racjonalnie przekazywać.

10. PSYCHOLOGIA ŻYCIA.

Zanim przejdziemy do rozpatrzenia psychologii personalistycznej, chcemy jeszcze rzucić okiem na psychologię życia Müllera-Freienfelsa. Przedstawił on ją w swym dwutomowym „Zarysie psychologii życia" [1]) i w książce „Dusza dnia powszedniego, psychologia dla wszystkich" [2]), która doczekała się już 280 tysięcy nakładu. W często wymienianej książce Saupego „Wstęp do psychologii nowoczesnej" zamieścił on rozprawkę: „Psychologia życia", w której rozwinął zasadnicze myśli swego kierunku. Tej rozprawy będziemy się tu trzymać.

Podobnie jak Klages, Müller-Freienfels jest przedstawicielem psychologii życia w przeciwieństwie do psychologii świadomości. Ta ostatnia obejmuje tylko nawierzchnię, zaniedbuje fakty podświadome (strukturę psychiczną, jej siły i tendencje, podbudowę cielesną) i nadświadome (logiczne, estetyczne i etyczne kategorie i oceny, które

---

[1]) Müller-Freienfels. Grundzüge einer Lebenspsychologie, 2 wyd., 1925.

[2]) Müller-Freienfels. Die Seele des Alltags, 1925.

podlegają również społeczno-psychologicznym prawom). „Jeśli swe badanie nazywam psychologią życia, to dlatego, że celem jego nie jest sama świadomość, lecz zespół świadomości, podświadomości i nadświadomości, które razem należą do pojęcia „życie“. Do takiego jednak badania potrzebne są, obok mechanistycznych pojęć podstawowych, również witalistyczno-finalistyczne, ponieważ życie jest stanem rzeczy utworzonym dla wypełnienia celu. Dopiero z całości dążenia życiowego, które odbija się w każdym pojedynczym akcie, można zrozumieć własne i obce życie i przeżywanie. Przez to podkreślenie celowej dążności jako istotnego rysu naszej jaźni styka się blisko Müller-Freienfels z psychologią personalistyczną Williama Sterna i psychologią indywidualną Adlera.

Przedmiotem jego psychologii jest nasze *ja*, które on ujmuje jako źródło siły, jako „czynne” w sensie zbliżonym do pojęcia psycho-fizycznie-neutralnej osoby Sterna. Dlatego nazywa on swą psychologię również aktywistyczną lub dynamiczną. Chociaż nasze *ja* w swym działaniu jest zawsze czynne jako całość, jednak abstrahując można mówić o dwuch grupach aktów naszego *ja:* 1) Akty, w których nasze *ja* wstępuje w związek ze światem zewnętrznym. Wskazują one na świadomość przedmiotową, do której należą czucia, postrzeżenia, wyobrażenia, akty myślowe. 2) Akty, w których przejawiają się stany naszego *ja,* co wskazuje na świadomość stanów, do której należy życie uczuciowe, popędowe i wola. Podobnie jak Klages — którego wysoką opinię o Nietzschem jako o psychologu podziela — przywiązuje wielką wagę do dokładnej analizy życia popędowe-

g o. Ustanawia on „system popędów”, rozróżnia mianowicie w swej „Duszy dnia powszedniego“ 7 popędów pierwotnych: 1) popędy, które służą do utrzymania życia (np. głód); 2) popędy, które służą do rozszerzania życia (np. przyjemność nabywania); 3) popędy, które służą do podniesienia życia (np. dążenie do potęgi); 4) popędy, które służą do zabezpieczenia życia (np. obawa); 5) popędy, które służą agresywnej, wrogiej postawie wobec życia (np. gniew, triumf); 6) popędy, które służą do przyjaznego stowarzyszania się (np. sympatia); 7) popędy, które służą do rozmnażania życia (np. rozkosz). Według silniejszego lub słabszego występowania tych popędów rozróżnia się charaktery. Na systemie popędów buduje Müller-Freienfels swą naukę o typach. Rozróżnia on w „Duszy dnia powszedniego” następujące typy: 1) typ „materialisty“; 2) człowieka dobytku; 3) typ dążący do wywyższenia się; 4) typ depresyjny; 5) typ agresywny; 6) typ odznaczający się popędem do przyjaznego stowarzyszania się; 7) typ erotyczny. Przy tym Müller-Freienfels — podobnie jak Klages, a zupełnie odmiennie niż Krueger — ujmuje uczucie nie jako podstawowe zjawisko, lecz jako objaw towarzyszący popędowi i woli, który wskazuje, czy przebieg dążeń jest otamowany, czy dokonuje się bez otamowań. „W tych popędach, zwłaszcza w ich sensownym zespole, objawia się najbardziej bezpośrednio owe *ja*, tajemnicze, ciągle różnicowane, a przecież wplecione w ponad - indywidualne związki życie, do poznania którego dąży psychologia życia”. Jaźń jest więc u Müllera-Freienfelsa równoznacz-

na z życiem, w przeciwieństwie do Klagesa, który jaźń, równą samowiedzy człowieka dołączył do życia, tzn. do witalnej jedności. Ma to związek z tym, że Müller-Freienfels przyjmuje koncepcję Klagesa o wrogiej postawie ducha wobec życia tylko z dużym zastrzeżeniem. Pisze on w „Duszy dnia powszedniego" o stosunku ducha do podstawy życia w następujący sposób: „To uniezależnianie się ducha od witalnych popędów odbywa się stopniowo i nie wypada wcale z ram życia. Czynnik witalny jest tylko osłonięty a nie zniesiony i dopiero na bardzo późnych szczeblach rozwoju, który wtedy nie jest już zapewne ewolucją, lecz degeneracją, duch zostaje oderwany od życia, oddzielony od źródła, ba, wrogi życiu".

Na podstawie teorii popędów próbuje również Müller-Freienfels rozwiązać problem woli. Wola w jego rozumieniu jest pojęciem obejmującym „rozmaicie zmieniające się konstelacje życia popędowego".

Wyżej naszkicowane życie uczuć i woli przedstawione jest w 1-szym tomie jego: „Zarysu psychologii życia".

Drugi tom traktuje o myśleniu i wyobraźni. Aby wyjaśnić budowę świadomości ze strony przeciwstawiającego się jaźni świata zewnętrznego, Müller-Freienfels rozpoczyna swe rozstrząsanie nie od prostych czuć — jak Ziehen i Wundt — lecz od p o s t r z e ż e ń, które ujmuje w sensie psychologii postaci, jako bardzo złożone ukształtowania tworzone przez nasze *ja*, w których znajduje on poza czuciami także czynniki ruchowe, pamięciowe, pojęciowe, wzruszeniowe i aktywne. Kształtującą, jednocześnie analityczną i syntetyczną czynność w postrzeganiu nazywa on u w a g ą, przez którą rozumie nie prostą recepcję podniety — jak psychologo-

wie kojarzeniowi — lecz aktywne zajmowanie stanowiska i kształtowanie w sensie apercepcji Wundta. Wychodząc ze specyficznej aktywności naszego *ja* próbuje on także wyjaśnić pojęcia podstawowe, przy pomocy których jednostka ujmuje świat. Pasywnego przyjmowania i gromadzenia wrażeń nie zna jego aktywistyczna psychologia. Pojęcie wyobrażenia, pod którym psychologowie kojarzeniowi rozumieli reprodukcję czucia, zostaje zastąpione przez pojęcie ruchowo-wzruszeniowego nastawienia, „które nie jest jedynie odbiciem świata zewnętrznego, lecz nadto przedstawia symbolicznie aktywny stosunek". Również czynność pamięci oznacza twórcze kształtowanie. Jasnym jest, że tego rodzaju ujęcie może mieć duże znaczenie pedagogiczne: aktywne, twórcze kształtowanie zamiast kojarzenia i reprodukcji — szkoła pracy zamiast szkoła wyuczania się i zapamiętywania! Tak samo myślenie rozpatrywane jest w sensie Külpego i jego szkoły jako twórczy akt jaźni, w którym ona wraz z całością swych dążeń bierze udział. Müller-Freienfels rozróżnia w każdym akcie myślenia potrójne stadium: 1) pęd do myślenia; 2) ustanawianie i opracowanie celu myślenia; 3) rozwiązanie i weryfikacja celu myślenia. Przy tym wskazuje on na duże znaczenie uczuć i dążeń dla wszelkiego twórczego myślenia.

Na podstawach tej witalistyczno-aktywistycznej psychologii zbudował Müller-Freienfels psychologię kultury, która go wprowadza w różnorakie styczności z humanistyczną psychologią Sprangera.

Imponujący dorobek Müller-Freienfelsa z dziedziny psychologii ogólnej i stosowanej, z dziedziny peda-

gogii i filozofii[1]) nabiera szczególnego znaczenia dla nauczyciela dzięki swej owocności na terenie pedagogiki. Słusznie też mówi Müller-Freienfels, że „psychologia aktywistyczna zastępuje wszędzie metody nauczania czysto nagromadzające, pamięciowe przez praktykę nauczania skierowaną na pracę, czyn, życie". W tej myśli są także napisane jego pedagogiczne książki: „Ideały wychowawcze i ideały nauczania w przeszłości, teraźniejszości i przyszłości"[2]) i „Wychowanie do sztuki"[3]).

---

[1]) Zamieszczoną tu bibliografię dzieł M.-F. tłumacz opuścił.

[2]) Müller-Freienfels. Bildungs — und Erziehungsideale in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, 1921.

[3]) Müller-Freienfels. Erziehung zur Kunst, 1925.

11. PSYCHOLOGIA PERSONALISTYCZNA.

Kiedy we wstępie do tej książki powiedzieliśmy, że nowoczesna psychologia mimo swego rozszczepienia na najróżnorodniejsze kierunki dokonała jednolitego zwrotu od sposobu ujmowania atomistyczno-mechanistycznego do całościowego i kiedy w tym zwrocie dostrzegliśmy sens rozwojowy ruchu psychologicznego, to czytelnik mógłby na podstawie dotychczasowego przedstawienia potwierdzić uprawnienie takiego ujęcia. Twierdziliśmy również, że nowoczesna psychologia nie odsunęła wprost dawnej, lecz wchłonęła ją w siebie. Pozostaliśmy jednak dłużni dowód na to. Da się on łatwo wyprowadzić z rozwijanych obecnie podstawowych myśli psychologii personalistycznej. Jej twórcą jest W i l l i a m S t e r n, profesor z Hamburga. W centrum jego światopoglądowego i naukowo-empirycznego myślenia znajduje się problem c a ł o ś c i. „Żadna jednak „całość” nie jest wewnątrz ludzkiego bytu bardziej bezpośrednia, prawdziwa i bardziej istotna jak osoba”. Dlatego „osoba“ stała się pojęciem podstawowym jego filozofii. Nazywa on swe główne dzieło: „O s o b a i r z e c z. S y s t e m

krytycznego personalizmu"[1]). Pierwszy tom zawiera podstawy teorio-poznawcze, ogólną filozofię i naukę o świecie. Drugi tom: „Ludzka osobowość" [2]) zawiera naukę o człowieku; trzeci: „Filozofia wartości"[3])— naukę o wartości. Znajdują tu odpowiedź z punktu widzenia metafizyki pytania, które ciągle na nowo powstają w psychologii, choć nie mogą znaleźć odpowiedzi wśród samych psychologów: Czym jest osoba w swej istocie? Co oznacza świadomość? W jakim stosunku pozostają ze sobą ciało i dusza, fakty fizyczne i psychiczne? Jakie związki zachodzą między osobą i światem i ich wartościami?

Wszystkie te pytania znajdują odpowiedź w filozofii personalistycznej. Przedstawia ona niejako wewnętrzny okręg, otaczający zasadniczy problem osoby. Pośredni okręg tworzy personalistyka, czyli wiedza o psycho-fizycznie neutralnej osobie. Z tego okręgu badania osoby wyłączone jest wszystko to, co ma charakter metafizyczny, co wykracza poza doświadczenie. Przedmiotem jest psycho-fizycznie neutralna osoba ludzka w swym psycho-fizycznym istnieniu i działaniu, tak jak ona przedstawia się w doświadczeniu. Personalistyka jest więc wiedzą doświadczalną. Po raz pierwszy przedstawiona została przez Sterna w „Studiach do wiedzy o osobie", cz. I: „Personalistyka jako nauka" [4]).

Najbardziej zewnętrzny okręg tworzy psycho-

---

[1]) Stern W. Person und Sache. System der kritischen Personalismus, 3 t.

[2]) Stern W. Die menschliche Persönlichkeit, 3 wyd. 1923.

[3]) Stern W. Wertphilosophie, 1924.

[4]) Stern W. Studien zur Personwissenschaft, I cz.: Personalistik als Wissenschaft, 1930.

logia personalistyczna, której podstawowe myśli przedstawił Stern w rozprawce, zamieszczonej w dziele zbiorowym, wydanym przez Saupego: „Wstęp do nowoczesnej psychologii”. Szczegółowe przedstawienie winno nastąpić w cz. II-giej „Studiów do wiedzy o osobie” [1]).

Jak bardzo psychologia personalistyczna nadaje się do psychologicznego prześwietlenia pedagogicznych problemów, starał się wykazać autor niniejszej książki na innym miejscu. Wziął on mianowicie naukę personalistyczną za podstawę swej „Psychologii pedagogicznej” [2]).

Kto chce uchwycić psychologię personalistyczną w całym jej znaczeniu, ten przede wszystkim winien się krótko zapoznać z zasadniczymi myślami filozoficznymi Sterna. Pozna wtedy, że wyniki nowej psychologii całości równie jak przyrodniczo nastawionego kierunku mają ze sobą bliski związek i głębokie znaczenie. Przy tym należy jeszcze zaznaczyć, że Stern, jako psycholog, jest badaczem wyłącznie empirycznym, który każde swe twierdzenie opiera na obserwacji i doświadczeniu i który nie pogardza też metodą eksperymentalną. Wystarczy tylko zapoznać się z jego książką: „Psychologia wczesnego dziecięctwa“ [3]). Stern, twórczy myśliciel w dziedzinie światopoglądu, odpowiedział również na pytania, wyłaniające się w psychologii, na które jednak odpowiedź leży poza kompetencją pojedynczych badaczy naukowych. Wskazanym więc jest przede wszystkim podanie krótkiego szkicu jego zasadniczych myśli filozoficznych.

---

[1]) W r. 1935 wydał Stern obszerne dzieło pt. „Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage.

[2]) Döring W. O. Pädagogische Psychologie, 1929.

[3]) Stern W. Psychologie der frühen Kindheit, 4 wyd., 1927.

Prawdziwie istniejącymi w świecie są *osoby*. Przez osobę rozumie Stern „*samorzutnie określającą się, skierowaną na sensowny cel, głębinową całość*”. Jej częściom, organom, fazom, zakresom dziedzin, tzn. wszystkiemu, co w porównaniu z całością osoby ma charakter części, przypada w udziale byt pochodny. Ma on charakter rzeczy, tzn. jest pochodny, dający się porównać, wymierny. „Osoba i rzecz“ — to wszak tytuł całego filozoficznego dzieła Wiliama Sterna. Osoby, te prawdziwie istniejące, egzystują jednak nie obok siebie, lecz jedne nad drugimi. Świat opiera się na szczeblach, na hierarchii osób. Osoba jest komórką dla siebie samej, tzn. zdolną do samookreślenia się całością. Zarazem jednak jest ona częścią nadrzędnej ludzkiej osoby i jako taka daje się porównać z innymi komórkami, służy tym samym celom, a więc jest także zamienna, tzn. jest ona w tym sensie rzeczą. Co rozpatrywane z góry, tzn. jako całość, ukazuje się jako osoba, to rozpatrywane z dołu, tzn. jako część, ukazuje się jako rzecz. W tym sensie mówi Stern o paralelizmie w rozpatrywaniu osoby i rzeczy, o *teleomechanicznym paralelizmie*.

Tutaj znajduje się punkt, który wynikom i usiłowaniom psychologii nastawionej przyrodniczo nadaje sens i wagę. Atomistycznie nastawiona psychologia rozpatruje zjawiska psychiczne jako części oderwane od związków całości. Ma ona do tego prawo, jak długo zdaje sobie sprawę, że jej ujęcie jest właśnie ujęciem częściowym, mówiącym tylko o właściwościach części, ujęciem, które otrzymuje ostateczny swój sens dopiero wtedy, gdy te części zostaną uchwycone z góry, tzn. ze strony całości. Stern nie odmawia więc mechanistycznie nastawionym

badaniom ich wartości. Umieszcza je tylko na odpowiednim szczeblu.

Po czym poznajemy, czy dany odcinek otoczenia jest osobą lub rzeczą? Jakie kryterium mamy do rozporządzenia? Odpowiedź głosi: Osoby rozpoznajemy po ich funkcji samookreślenia. Osobą jest to, co jako całość dokonuje samookreślenia. Oba główne typy tego samookreślenia, a więc oba główne kierunki osobowego dążenia do celu, to samozachowanie i samorozwój. Moglibyśmy też powiedzieć: Osobą jest wszystko, co dąży do samozachowania i samorozwoju i powoduje je[1]). To dążenie przejawia się tak w dziedzinie fizycznej jak psychicznej, stoi ono ponad przeciwstawnością „psychiczny - fizyczny", jest psychofizycznie neutralne.

Również osoba ludzka — i z tym wstępujemy w dziedzinę personalistyki — jest psychofizycznie neutralna. Wprawdzie jej cechą charakterystyczną jest świadomość. Ma ona jednak charakter pochodny. Osoba ludzka jest psychofizycznie-neutralną całością. W pojęciu tym znajduje Stern szczególną dialektykę, a w osobowej całości specjalną biegunowość. „Całość oznacza mianowicie z jednej strony „strukturę", tzn. sensowne, zróżnicowane rozczłonkowanie. Osoba buduje się z całości częściowych różnego rodzaju i porządku: z organów, funkcji, celowych kierunków, dziedzin działania, właściwości, rodzajów przeżyć; wszystko to znajduje się wewnątrz osoby w „związku strukturalnym", we wzajemnym oddziaływaniu, rozpiętości i harmonii,

---

[1]) Pojęcie osoby obejmuje więc nie tylko osobę ludzką, lecz komórki, rośliny, zwierzęta, naród.

w podporządkowaniu i nadrzędności. Struktura ta powtarza się wewnątrz każdej całości częściowej. W ramach osoby nie ma nic, co byłoby całkiem uboczne i obce sensowi. Nie powstaje ona z sumowania izolowanych początkowo elementów, lecz składa się od razu z niesamodzielnych „momentów”.

Jednak osoba nie jest rozczłonkowana bez reszty. Do jej istoty należy również przeciwieństwo strukturalności, mianowicie: nieukształconość, nieokreśloność, niejasność. „Jej całość nie jest czymś danym w zupełności, jednoznacznie, jest ona równocześnie wieloznaczną możliwością; jest realnością i zarazem potencją”.

Przez ten pogląd na strukturę osoby Stern styka się blisko z psychologią struktury Sprangera i psychologią całości Kruegera i wyznacza im ich miejsce. Jednak przez wskazanie na modalną biegunowość tej całości (rozpiętość między realnością i potencją) stara się on dojść ponad owymi kierunkami do jeszcze bardziej trafnego ujęcia wielokształtnego i wieloznacznego życia osoby.

Kto ma na oku wieloznaczność osoby, ten będzie mógł także wyznaczyć odpowiednie miejsce poszukiwaniom, dokonywanym przez charakterologów w zakresie typologii osoby. Ustalone typy są trafne, o ile rozpatruje się osobę z określonego punktu widzenia. Zmienia się perspektywa, zmienia się również osoba. „Dlatego chybiają poszukiwania nowoczesnych teoretyków-typologów dążących do ustalenia podziału typów jako jedynie obowiązującego”. Jak to się dzieje, że różni charakterologowie (Klages, Kretchmer, Jung, Jaensch i in.) tak różne ustalają typy, o których jednak można powiedzieć, że posiadają swe względne uzasadnienie? Widocznie każdy z nich przyjął w swych rozważaniach inny punkt widzenia.

Stern wskazał na formalną biegunowość osoby, przez którą należy rozumieć rozpiętość między związkami momentów osoby i jej całości. Te momenty (całości częściowe) z jednej strony odcinają się od osobowej całości, z drugiej strony są jednocześnie wcielone w tę całość, przy czym między odcięciem i wcieleniem zachodzą wszelkie możliwe stopniowania.

„Na jednym biegunie tego szeregu znajdują się momenty o względnie silnym „odcięciu", mianowicie „postacie" w ściślejszym znaczeniu, dla których też mogą być ustalone osobne prawidłowości. Postacie te jednak pozostają, przy wszelkim pozornym odgraniczeniu, jakoś uwięzione przez osobę; posiadają one swą jedność, swą względną całość, swą prawidłowość niejako tylko z łaski osoby. Nie ma postaci bez postaciującego".

Słowami tymi wskazuje Stern na uprawnienia psychologii postaci, ale również na jej granice. To, co już podkreślił Krueger, mianowicie, że „postacie" nie oznaczają ostatecznych całości, jest tu wyprowadzone z istoty osoby przez wskazanie na jej formalną biegunowość. Stern wskazuje również na to, że momenty mało odcięte, „nieupostaciowane" równie jak „upostaciowane" muszą być badane naukowo.

Ten punkt widzenia rozpiętości między odcięciem i wcieleniem chce także Stern zastosować do badania rozwoju osoby. „Osobowy rozwój nie jest prostym szeregowaniem zdarzeń jednych przy drugich, lecz sensownym rozwojem osoby jako pewnej całości". Stern styka się przy tym z punktem widzenia Sprangera, zastosowanym przez niego w „Psychologii wieku młodzieńczego". Trzy cechy strukturalne okazuje rozwijająca się osoba: wzrastanie, rozczłonkowanie, przemianę.

Jak przedstawia sobie Stern stosunek między osobą i światem? Naprzeciw własnych celów samozachowania i samorozwoju stoją cele obce w formie nadrzędnych całości (rodzina, naród, ludzkość), równorzędnych osób (bliźni), dzieł kultury i abstrakcyjnych ideałów. Znowu tworzy się osobowa biegunowość między odnoszeniem się do samego siebie i do świata. Ta rozpiętość znajduje swe rozwiązanie w introcepcji, tzn. w przyjęciu celu obcego jako swój własny. „Przy tym osoba przyjmując wartości obiektywne za cele własnego postępowania nie staje się jednak niewolnikiem obcych sił, „bierną rzeczą"; potwierdza bowiem ona równocześnie siebie samą jako samodzielnego wykonawcę tych zadań; co więcej, przez obiektywne urzeczywistnianie wartości w stosownej dla siebie strukturze urzeczywistnia ona samą siebie jako osobowość.

Jak jednak przedstawia się przyczynowy stosunek między osobą i światem? Według pojęcia Sterna nie ma racji natywizm, gdy utrzymuje, że cały rozwój osoby zależny jest jedynie od wrodzonych skłonności, a więc od przodków. Tak samo uważa on za fałszywą teorię empiryzmu, według której rozwój osoby zależałby tylko od otoczenia, środowiska. Jest on przedstawicielem teorii konwergencji, tzn. poglądu, że świat i osobowa dążność celowa muszą działać razem. Osoba przynosi pierwotnie ze sobą tylko zdolność do działania, tzw. dyspozycje, które początkowo, jako skłonności, są wieloznaczne, potem przez konwergencję z otoczeniem coraz więcej się ujednoznaczniają i ustalają jako właściwości. „Wraz z tym podane są możliwości i zarazem granice wykształcalności (plastyczności) osoby oraz fundamentalne stwierdzenie dla całej pedagogiki: na skłonności można oddziaływać,

z właściwościami trzeba się liczyć. Pedagogika ma obszerne ale nie nieograniczone pole działania: nie może ona urabiać osoby według jakichkolwiek z zewnątrz przyniesionych ideałów, lecz musi dążyć do najbardziej wartościowego ujednoznacznienia w zakresie jej samookreślenia się".

Przez dyspozycje rozumie Stern częściowe promienie jednolitej całości — entelechii [1]), a nie izolowaną władzę. Każda dyspozycja jest zarazem potencją i tendencją, tzn. zdolnością i celową kierunkowością. Gdy przeważa zdolność, to mówi on o dyspozycjach wyposażających. Ich istotą jest to, co Klages nazywa materiałem charakteru. Gdy przeważa charakter kierunkowy, mówi on o dyspozycjach kierunkowych. Ich ogół stanowi to, co Stern nazywa charakterem, Klages rodzajem charakteru. Stern mówi również o dyspozycjach strukturalnych i przez ich ogół rozumie to, co Klages nazywa strukturą i tektoniką charakteru.

Gdy stosunku „osoba-świat" nie rozpatrujemy ani z punktu widzenia celu, ani przyczyny, lecz bierzemy pod uwagę stosunek bytu, to stwierdzamy, że osoba jest na swej powierzchni otwarta na świat; w swej głębi jest ona u siebie samej, jest daleka światu. Powstaje znowu swoista dialektyka, rozpiętość między otwarciem na świat i zamknięciem przed światem. Pojęcie osobowej głębi otrzymuje tu ważne znaczenie równie jak pojęcie osobowego świata, które np. w nowoczesnej wiedzy o środowisku odgrywa dużą rolę.

Zaznajomiwszy się z istotą osoby i jej stosunkiem do świata możemy jeszcze rzucić pytanie o istocie czynnika psychicznego. Osoba, uczy Stern, przejawia swe ist-

---

[1]) Istota urabiająca, kształtująca siebie.

nienie raz dla samej siebie („na wewnątrz") innym razem dla świata, tzn. dla tego, co istnieje poza nią („na zewnątrz"). „Rozróżnienie między czynnikiem psychicznym i fizycznym istnieje przez to w samej osobie. Nie ma więc dwóch stale równolegle zachodzących atrybutów (jak chce tego spinozyzm i nowoczesny paralelizm), lecz dwa sposoby, w których czynna osoba przeżywa swą jednolitą istotę, dwa kierunki realizowania pierwotnej aktywności osoby. Wszystko co cielesne jest „uzewnętrznieniem", wszystko co psychiczne jest „uwewnętrznieniem" (zwróceniem się do samej siebie) osoby. Uzewnętrznienie i uwewnętrznienie są najściślej ze sobą związane, ale nie tak, że każda cząsteczka cielesnego bytu i stawania się odpowiada cząsteczce psychicznego stawania się (byłoby to znowu rozdrobnieniem osoby na mechanistycznie pomyślane elementy), lecz tak, że oba występują dzięki wspólnej przynależności do całości, w najbardziej różnorodnych związkach celowych i sensowych".

Dzięki temu problem ruchów wyrażających jest w zasadzie rozwiązany, a fizjognomice, grafologii itd. zostaje przyznane prawo do wnioskowania z ruchów wyrażających, np. z pisma, o całości osoby. Równocześnie zostało rozstrzygnięte, że charakterologia nie jest żadną gałęzią psychologii, lecz personalistyki. Zajmuje się bowiem psychofizycznie neutralną osobą i jej ruchami wyrażającymi.

Jeśli spytamy o sens, o znaczenie świadomości, otrzymamy odpowiedź: świadomość powstaje z konfliktu. Stern przeciwstawia pojęciu konwergencji pojęcie konfliktu: „Jak długo życie osób przebiega równo zwykłymi torami lub w sposób naturalnie trafny, jak długo konwergencja oznacza zgdoność między warunkami oto-

czenia i wewnętrznymi dyspozycjami, tak długo życie pozostaje w spoczynku, zamknięte samo w sobie i nie potrzebuje wewnętrznego odbicia. Dopiero tam, gdzie zachodzą wewnętrzne i zewnętrzne niezgodności, zahamowania i przeciwieństwa, wyskakuje na skutek tarć iskra świadomości. Tak więc w świadomości odbija się nie całe życie, lecz tylko strona walk życia, w świadomości jaźni wojująca strona naszego *ja*, w świadomości obiektywnej tylko ta część świata, która winna być pokonana lub odparta.

Pojęcie świadomości wymaga dla swego dopełnienia pojęcia nieświadomości. Słyszeliśmy już, że większość psychologów całości uważa to pojęcie za niezbędne. Stwierdziliśmy, że np. u Freuda i Adlera odgrywa ono szczególnie ważną rolę. Wszyscy ci psychologowie nie mogli jednak wyjaśnić nam pozytywnej istoty nieświadomości. Dla Sterna nieświadomość jest „wyrazem pozytywnego osobowego życia, o ile pozostaje ono w związku ze świadomością, choć nie wystąpiło jako uzewnętrznienie“. Świadomość i nieświadomość wzięte razem, tworzą zakres pojęcia: psychiczny. „Psychiczną jest osoba jako ogół swych wewnętrznych powiązań, tzn. o ile jej życie faktycznie dokonywa uwewnętrzniania lub pozostaje w związku z uwewnętrznianiem“.

Jeżeli jakaś całość częściowa w osobowym przebiegu życia[1]) np. działanie woli, przechodzi w uwewnętrznienie, to staje się przeżyciem, które pozbawia ją jej cechy całości. Każde przeżycie oznacza rozłączenie jaźni i świata, podmiotu i przedmiotu. „Zatem każde przeżycie

---

[1]) Dla oznaczenia tego rodzaju całości Stern wprowadza słowo „Lebnis", dla którego trudno znaleźć odpowiednika w języku polskim.

ma swój wyróżniony kierunek; jego szczególnym przedmiotem jest albo własna osoba, której każdorazowy stan przeżywany jest jako uczucie, której aktywność przeżywana jest jako poruszenie woli, której trwała istotność przeżywana jest jako samowiedza — albo świat, którego teraźniejszość przeżywana jest jako postrzeżenie, przeszłość i przyszłość jako wyobrażenie i myśl, którego trwała istotność przeżywana jest jako idea". Uczucie — wola — samowiedza; postrzeżenie — wyobrażenie — myśl — idea: te pojęcia umożliwiają podział treści świadomości. Jednak według Sterna nie oznaczają one początkowych, pierwotnych jakości psychicznych, lecz otrzymują sens i znaczenie dopiero jako przejawy (uwewnętrznienia) osoby. Otrzymują one przez to znaczenie symboliczne, które znowu może być złudzeniem świadomości przedmiotowej (złudzenia zmysłów, pamięci, myśli) lub świadomości podmiotowej. „Dopiero od względnie krótkiego czasu — częściowo dzięki pracom psychoanalizy — stało się dla nas jasnym, że takie samozłudzenia świadomości istnieją; dopiero jednak personalistyka daje nam teoretyczne możliwości zrozumienia ich".

Ta symbolika przeżyć zmusza psychologa do badania głębszego sensu przeżyć, do tłumaczenia go. Gdy się pomyśli, że obecnie w najróżnorodniejszych dziedzinach psychologii dokonuje się interpretacyj (np. tłumaczenie marzeń sennych przez psychoanalityków, tłumaczenie pisma przez grafologów, tłumaczenie testów przez psychotechników), które często przeprowadzane są z najdzikszą samowolą, to przyzna się rację Sternowi, uważającemu wypracowanie metodologii tłumaczenia za „jedno z najbardziej palących zadań psychologii naukowej".

Już ten krótki szkic podstawowych myśli personalistyki wystarczy, aby wykazać płodność nauki Sterna.

Ze wszystkimi wymienionymi dotychczas kierunkami ma ona pozytywne związki; to, co jest w nich niewątpliwie uzasadnione, wchłonęła w siebie. Zawsze jednak potrafi ona oświetlić to na nowo, włączyć do szerszego związku. I zawsze wychodzi ponad to, co jest dane.

Płodność personalistycznego punktu widzenia okazuje się w badaniach przeprowadzonych w Instytucie Hamburskim. Przyrodnicze metody i punkty widzenia (eksperyment, statystyka itd.) stosowane są do tych problemów, dla których są odpowiednie. Uzyskane wyniki stają się wartościowym poznaniem psychologicznym dopiero przez związanie ich z sensowną całością osoby. Odnosi się to np. do badań uzdolnień i przydatności, w zakresie których otrzymano w Hamburgu wartościowe wyniki. Również psychologia wyrazu, ujęta z punktu widzenia psychofizycznej neutralności osoby, została przez Sterna i jego uczniów dalej rozwinięta, podobnie jak dziedzina psychologii dzieci i młodzieży (Werner, Haider, Krauss, Marta Muchow). W tej ostatniej dziedzinie zawdzięczamy Sternowi i jego uczniom szereg książek o najwyższej wartości. Znanym jest ogólnie, że psychologia gospodarcza i zawodowa znalazły w Instytucie Hamburskim silne poparcie.

W kołach nauczycielskich Stern stał się znany głównie dzięki swym książkom z zakresu psychologii dzieci i młodzieży i dzięki badaniom uzdolnień przydatności. Również jego książki z dziedziny psychologii seksualnej („Młodzi świadkowie w procesach obyczajowych" [1]) „Wykro-

---

[1]) Stern W. Jugendliche Zeugen in Sittlichkeitsprozessen.

czenia obyczajowe w wyższych uczelniach i ich dyscyplinarne traktowanie") [1]) przeniknęły do kół nauczycielskich. Silny opór, na jaki napotkało ostatnio wymienione dzieło ze strony profesorów szkół wyższych, był spowodowany niezrozumieniem jego tendencji, która nie miała charakteru oskarżenia, lecz była próbą pomocy.

W końcu tego zestawienia powtórzymy jeszcez raz to, co już powiedzieliśmy na innym miejscu: w psychologii personalistycznej, jak w punkcie centralnym, zbiegają się wszystkie kierunki nowoczesnej psychologii i znajdują w niej swe logiczne miejsce. Stern ma rację twierdząc, że w nowoczesnym ruchu psychologii da się rozpoznać wspólny pęd, który może być oznaczony jako „personalistyczny“, mianowicie pęd do całości.



[1]) Stern W. Sittlichkeitsvergehen an höheren Schulen und ihre disziplinare Behandlung.

SPIS TREŚCI:



